

Tatiana Noronha de Souza
Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Sebastião de Souza Lemes (Orgs.)

Olhares multidisciplinares para educação: encontros entre linguagem, pensamento e ação

Coleção Educação e Educandos

38

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Tatiana Noronha de Souza
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Sebastião de Souza Lemes (Orgs.)**

**OLHARES MULTIDISCIPLINARES PARA EDUCAÇÃO:
encontros entre linguagem, pensamento e ação**

ISBN 978-65-84409-01-9

DOI

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2026**

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (UNESP)

Editoração

Welton Roberto Silva
Laís Caramore Borges

© 2026 dos autores

Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 38.

Souza; Tatiana Noronha de e. et al. (orgs.)

OLHARES MULTIDISCIPLINARES PARA EDUCAÇÃO: encontros entre
linguagem, pensamento e ação/ Tatiana Noronha de Souza; Sheila
Fernandes Pimenta e Oliveira; Sebastião de Souza Lemes (orgs.). – Franca:
Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2026.

(Coleção: Educação e educandos, v. 38).

112p.; il.

ISBN Coleção: 978-85-54530-27-3

ISBN Volume: 978-65-84409-01-9

DOI:

1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Educação superior –
melhoria contínua 4. Gestão pública escolar .5 Avaliação educacional 6.
Educação ambiental I.T.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

O presente volume reúne uma seleção de trabalhos apresentados durante o “X Simpósio de Educação e o VII Encontro Internacional de Políticas Públicas”, realizados na cidade de Franca (SP), entre os dias 25 e 27 de agosto de 2025, na UniFACEF. Sob o tema “Educação e tecnologias em tempos de inteligência artificial: entre dilemas e possibilidades” o evento configurou-se como um espaço de interlocução científica e intercâmbio de experiências entre pesquisadores estrangeiros e brasileiros, docentes e discentes voltado à discussão sobre os impactos e desafios que as transformações tecnológicas impõem aos campos da educação e das políticas públicas contemporâneas, em um contexto cada vez mais marcado pelos avanços da inteligência artificial. O conjunto de trabalhos aqui reunidos expressa a pluralidade de olhares que caracterizam o campo educacional contemporâneo, reafirmando o compromisso da comunidade acadêmica com a reflexão crítica e a produção de conhecimento científico voltados às demandas sociais.

Os capítulos que compõem esta obra abordam questões que perpassam a *linguagem, discurso e diálogos interdisciplinares*, nos textos: “Ensino de inglês para alunos da terceira idade: adaptação de conteúdo”, “Denegrir” sob a ótica do dialogismo: análise linguística e ideológica dos processos de significação”, “Os gêneros textuais e seus encontros: trabalhando com a leitura crítica entre a Bíblia, Camões e Legião Urbana” e, “Os diálogos possíveis entre a filosofia e antropologia: anotações para uma discussão teórico-metodológica sobre a Antropologia Filosófica”. Aborda também as *práticas educativas, atuação multiprofissional e atenção à saúde mental*: “A inserção da equipe multiprofissional no ambiente escolar: contribuições na prevenção da violência escolar no município de Franca.”, “A matemática de todos os dias: será que você já percebeu?” e “Pandemia, uso de drogas e saúde mental: impactos cognitivos e socioemocionais”, e as *ações voltadas à educação ambiental e à sustentabilidade*: “Educação ambiental na pequena central hidrelétrica (CELAN, GUARÁ-SP): oficinas pedagógicas nos princípios da Ecopedagogia.”

Ao reunir essas diferentes produções, este livro propicia a realização de reflexões sobre educação em tempos em que a presença da inteligência artificial suscita novos dilemas éticos, epistemológicos e pedagógicos. Mais do que registrar experiências e análises, esta coletânea convida o leitor a participar de um diálogo em permanente construção, no qual a educação se afirma como espaço de crítica, inovação e compromisso social com a luta contra a desigualdade social e com os princípios da democracia.

Tatiana Noronha de Souza
Professora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP/Franca
Docente do programa de pós-graduação em Planejamento e Análise de
Políticas Públicas

SUMÁRIO

ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS DA TERCEIRA IDADE: ADAPTAÇÃO DE CONTEÚDO.....	9
“DENEGRIR” SOB A ÓTICA DO DIALOGISMO: ANÁLISE LINGUÍSTICA E IDEOLÓGICA DOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO.	21
OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE FILOSOFIA E ANTROPOLOGIA: ANOTAÇÕES PARA UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE A ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	34
A INSERÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES NA PREVENÇÃO DA VIOÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FRANCA.....	47
A MATEMÁTICA DE TODOS OS DIAS: SERÁ QUE VOCÊ JÁ PERCEBEU?	55
PANDEMIA, USO DE TELAS E SAÚDE MENTAL: IMPACTOS COGNITIVOS E SOCIOEMOCIONAIS	71
OS GÊNEROS TEXTUAIS E SEUS ENCONTROS: TRABALHANDO COM A LEITURA CRÍTICA ENTRE A BÍBLIA, CAMÕES E LEGIÃO URBANA	81
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PEQUENA CENTRAL HIDRELÉTRICA (CELAN, GUARÁ-SP): OFICINAS PEDAGÓGICAS NOS PRINCÍPIOS DA ECOPEDAGOGIA	97
ÍNDICE	112

ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS DA TERCEIRA IDADE: ADAPTAÇÃO DE CONTEÚDO

Natália Rosalen de Castro
Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa – Unesp/FCLAr
natalia.castro@unesp.br

Vivian Nádia de Ribeiro Moraes-Caruzzo
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Unesp/FCLAr
vivian.moraes@unesp.br

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Como apresentado pelo relatório de Envelhecimento e Saúde da Organização Mundial da Saúde (2015) e pela Organização Pan-Americana de Saúde (2022), o movimento do Envelhecimento Saudável vem crescendo. Se caracterizando como “o processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional que permite o bem-estar em idade avançada” (OMS, 2015, p. 13), ele visa incentivar a criação e manutenção de iniciativas que auxiliem o estabelecimento de um processo de envelhecimento mais proveitoso para os sujeitos que o experienciam.

No Brasil, encontramos medidas que visam o bem-estar dos cidadãos da Terceira Idade, como o Estatuto da Pessoa Idosa, em vigência desde 2003. Dentre elas, damos maior foco às que dialogam com ações educacionais, garantindo: a) o direito a uma educação que seja sensível as suas necessidades e peculiaridades; e b) que essas iniciativas possuam currículos, metodologias e materiais didáticos adaptados e acessíveis para seus alunos (Brasil, 2003, n. p.). É, principalmente, com a segunda medida que este texto pretende estabelecer interlocução.

O principal objetivo, portanto, é promover uma discussão crítica acerca das adaptações realizadas sobre a ementa de um curso de língua inglesa (LI) já existente, para contemplar necessidades e especificidades de aprendizes idosos. Este, por sua vez, faz parte de um projeto de extensão, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), presente em uma Instituição de Ensino Superior (IES), à qual pertencem a professora-pesquisadora e sua orientadora, autoras deste texto.

É necessário informar que essa adequação é fruto de um hibridismo estabelecido entre o CLDP e outro programa de extensão, também presente na mesma IES, a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI). Em decorrência dessa colaboração, e considerando a posição da professora-pesquisadora enquanto bolsista do primeiro projeto, uma vez que o CLDP possui um conteúdo programático estabelecido para os cursos de línguas o qual se refere aos parâmetros linguísticos

e comunicativos do Quadro Comum Europeu de Referência (Council of Europe, 2001, 2020), se viu necessário realizar sua adaptação.

Assim, com base na formação didático-pedagógica que orienta a professora atuante nesse cenário cooperativo, promovendo discussões críticas e atuando como um suporte, este texto busca narrar e defender a importância da adaptação sensível, considerando o contexto da sala de aula em questão, seja o ambiente, o professor, ou os alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, faremos uma apresentação dos pressupostos teóricos que embasaram/embasam nossas ações durante o processo de adaptação da ementa em questão para o público com o qual atuamos. Para tal, partiremos de uma discussão sobre perspectivas sociais acerca da Educação para idosos, partindo para o conceito de Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo, 2022, 2023; Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023) e sua importância para o professor que atua com essa faixa etária, seguido por uma discussão sobre o processo de elaboração e adaptação de materiais didáticos.

2.1 Perspectivas Sociais Acerca do Ensino para Idosos

A educação voltada para indivíduos da Terceira Idade não é uma novidade, sendo, no entanto, frequentemente considerada, em um viés ageista, como uma atividade de menor relevância quando comparada às demais faixas etárias. Segundo Moody (1976), isso ocorre principalmente por fatores relacionados a como nós, enquanto seres humanos, enxergamos a vida em sua totalidade e, particularmente, o processo de envelhecimento. Uma vez que essa visão social se altera com o tempo, as práticas e olhares direcionados à atuação com esse público também são afetados.

Por meio de quatro perspectivas sobre o ensino para idosos, Moody (1976) constrói um cenário influenciado por eventos históricos, desde as consequências da sociedade industrializada sobre a Terceira Idade, até do crescimento da Psicologia humanista. O autor apresenta, também, uma questão inerente à sua discussão, a qual é retomada mais tarde por ele: A velhice se constitui como uma fase de experiência com suas próprias distinções e demandas qualitativas?

A primeira concepção de educação para idosos se caracteriza como “Rejeição”, podendo ser descrita como negligência. Essa visão está fortemente ligada à modernização e industrialização da sociedade, resultando no isolamento dos indivíduos mais velhos, vistos como “ninguém”, uma vez que não apresentariam uma “utilidade” naqueles contextos, sendo até mesmo obrigados a se aposentar após uma certa idade. Segundo o autor (Moody, 1976), a própria educação era algo

reservado para um desenvolvimento futuro, sendo visto como uma forma de investimento na evolução. Assim, seria irracional enxergar qualquer interesse no ensino direcionado para o público idoso.

O segundo modelo, denominado “Serviços Sociais”, está ligado aos ideais de liberalismo e o estado do bem-estar social com a necessidade da criação de políticas públicas para remediar as consequências negativas da industrialização. Nesse momento, é presumido que a população idosa necessita de cuidados sociais, provindos de programas do Estado e sujeitos com formação direcionada à tal. Essa ideia de cuidado acaba atribuindo ao “paciente” uma característica de sujeito receptor do conhecimento, ao contrário de um participante ativo no processo educacional. Como consequência, o ensino se torna um “passatempo”, com o intuito de “ocupar o tempo” e entreter os sujeitos idosos, o que acaba se incorporando a imagem socialmente comum da Terceira Idade, tal qual a outras atividades direcionadas a este público, como expõe Moody (1976, p. 6, tradução nossa¹)

[...] as suposições de passividade e segregação, “pegar leve” e “manter-se ocupado”, são todas iguais. Eles apresentam um retrato da velhice como um tempo de lazer e curiosidade. Os idosos são retratados como seres humanos que se tornaram algo menos que humanos, ou seja, não estão seriamente engajados em projetos e demandas da vida que são validados por toda a comunidade como de valor total, como trabalho, criação de filhos, criação artística, ou devoção espiritual.

Na terceira perspectiva, encontramos uma visão expandida sobre os ideais de dignidade e autonomia. Intitulada “Participação”, ela rejeita a percepção passiva atribuída aos idosos no estágio anterior, defendendo a importância de que eles estejam em contato com a sociedade em si. Moody (1976) argumenta sobre como, ao contrário da anterior, que ainda mantinha uma certa divisão entre o idoso e o resto do mundo por meio dos serviços sociais que os isolavam em casas de repouso ou suas próprias residências; aqui, a educação atua como uma forma de inspirar o sujeito a descobrir novas formas de participar na sociedade em que ele está inserido, se baseando no princípio da integração.

A visão encontrada neste momento para a educação de idosos assume um caráter mais positivo, que possibilite o sujeito a refletir sobre novas iniciativas que ele pode tomar nesse estágio de sua vida. Além disso, também há uma importância atribuída em desconstruir as perspectivas negativas que os indivíduos possuíam sobre o próprio processo de envelhecimento.

Eles precisam de ajuda para se livrar da auto-aversão causada por estereótipos e pelas atitudes predominantes da sociedade em geral. Os

¹ No original: [...] *the assumptions of passivity and segregation, “taking it easy” and “keeping busy,” are all of a piece. They present a portrait of old age as a time of leisure and curiosity. Old people are portrayed as human beings who have become something less than human, that is, they are not seriously engaged in projects and demands of life that are validated by the entire community as supremely worthwhile, such as work, child rearing, artistic creation, or spiritual devotion.*

programas educacionais podem equipar os líderes para que façam a defesa dos idosos e articulem suas necessidades em áreas como emprego, segurança social, e assistência médica. Como indivíduos, idosos devem ser guiados além da passividade e ter a opção de uma segunda carreira e novas oportunidades de participação genuína, independentemente da idade (Moody, 1976, p. 8, tradução nossa²).

Por fim, o quarto estágio é denominado como “Atualização de Si”. Aqui, o autor retoma uma questão essencial feita no início da discussão, acerca da possibilidade ou não da velhice apresentar distinções significativas para afetar o ensino direcionado para seus indivíduos. Neste momento, em cooperação com o estágio anterior, Moody (1976, p. 11, tradução nossa³) afirma que o principal desafio dos professores, com essa perspectiva, seria “disponibilizar para os idosos as grandes ideias das ciências humanas e sociais que podem nutrir esse desenvolvimento psicológico na velhice”. Portanto, a educação permanente se torna um elemento essencial, assumindo o papel de “servir de veículo para que o indivíduo, independentemente da idade cronológica, consiga manter seus níveis normais de funcionamento e desenvolvimento” (Cachioni; Neri, 2004, p. 31).

Assim, enquanto professoras de idosos, é importante nos posicionarmos diante dessas perspectivas, uma vez que rejeitamos completamente as duas primeiras. Concordando, portanto, com o ensino voltado para a contínua integração do idoso na sociedade, tal qual com foco na educação permanente, auxiliando o estágio anterior. Desse modo, como Cachioni e Neri (2004, p. 32), defendemos que “a educação para adultos maduros e idosos deve pretender, no mínimo, incrementar os saberes e os conhecimentos teóricos, os saberes práticos, o saber-fazer, o aprender e seguir aprendendo e possibilitar o crescimento contínuo, as relações sociais e a participação social”.

2.2 O Papel da Conscientização Gerontológica no Ensino de Línguas para Idosos

Além de alinhar suas práticas com perspectivas sensíveis ao processo de envelhecimento, também acreditamos ser essencial que docentes que estejam atuando com alunos idosos ou possuam tal interesse adquiram um conhecimento sobre esse público que incentive sua própria conscientização acerca desse contexto. Por meio desse processo, o professor pode encontrar informações que o auxiliem na criação ou adaptação de materiais para sua aula, ou mesmo se desconectar de estereótipos nocivos, uma vez que a experiência de envelhecer é individual, sendo vivida de diferentes formas por cada sujeito.

² No original: *They need help in shedding the self-hatred caused by stereotypes and the prevailing attitudes of society at large. Educational programs can equip leaders to undertake advocacy for older people to articulate their needs in areas such as employment, social security, and medical care. As individuals, older people must be led beyond passivity and given the option of second careers and new opportunities for genuine participation, regardless of age.*

³ No original: *[...] is to make available to older people the great ideas of the humanities and the social sciences that can nourish this psychological development in old age.*

A Conscientização Gerontológica, proposta por Moraes-Caruzzo (2022, 2023) e Moraes-Caruzzo e Oliveira (2023), está alinhada ao conceito da Gerontologia Educacional (Peterson, 1976; 1990), a qual é definida pelo autor como um campo de estudo com três grandes áreas, trabalhando desde a instrução para idosos, para os demais públicos sobre a Terceira Idade, até para indivíduos que visam trabalhar com pessoas nessa faixa etária.

Moraes-Caruzzo e Oliveira (2023), portanto, situam a Conscientização Gerontológica enquanto um conceito, trabalhando ações de intervenção direcionadas a profissionais na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), que não possuem formação anterior nos campos da Geriatria ou Gerontologia. O principal objetivo dessas iniciativas não-formais – intervenções pontuais, uma vez que partem da necessidade do contexto e não provém de profissionais formados na área médica ou psicossocial, mas que possuem extensa pesquisa com a Terceira Idade que embasam tais ações –, é a difusão de conhecimentos acerca da Terceira Idade, buscando “amenizar as lacunas de formação de professores de línguas que atuam ou que desejam atuar com alunos mais velhos” (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023, p. 9).

Por meio dos conhecimentos desenvolvidos durante essas atividades, o professor de LE tem maiores chances de antecipar alguma dificuldade que um aluno idoso possa apresentar na interação com o conteúdo e materiais preparados para as aulas. Além disso, por meio desse processo de conscientização, esse profissional, ao tomar conhecimento das leis de acesso à Educação, presentes no Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003), pode auxiliar na reivindicação e manutenção de tais direitos.

Portanto, acreditamos que, para docentes que participam de programas e iniciativas voltadas para a educação para a Terceira Idade e, nesse contexto, com foco em professores de LE, atividades que buscam estimular o desenvolvimento da Consciência Gerontológica (Moraes-Caruzzo; Oliveira; 2023) são essenciais e fazem a diferença na relação estabelecida entre o docente e seus alunos.

2.3 O Processo de Avaliação, Adaptação e Elaboração de Material Didático de LE

O tópico do material didático a ser utilizado é uma preocupação natural de professores de LE, seja em escolher uma série de atividades dentro de opções já prontas (fenômeno que se tornou muito mais comum devido à internet) em sites ou livros, adaptar algo por necessidades dos alunos, do professor, ou mesmo do ambiente das aulas, ou mesmo desenvolver um plano particular para sua prática. Uma vez que este trabalho tem como foco principal os processos de adaptação de ementas de cursos de LI, o que impacta diretamente nos temas e atividades levados para a sala de aula, é relevante levantar os principais parâmetros que influenciam tais ações.

A preocupação com os materiais utilizados em sala de aula tem início em um momento anterior à própria aula, com a avaliação. Muitos fatores devem fazer parte dessa etapa, a qual é diferente para cada professor com sua própria turma. As teorias que nos moldam e guiam nossa prática em sala de aula – como enxergamos o processo de ensino-aprendizagem como um todo – podem atuar no desenvolvimento de nossos critérios de avaliação (Tomlinson; Masuhara, 2005).

Além disso, a avaliação é um processo contínuo que acompanha todos os momentos da aula. A pré-utilização é a mais comumente discutida, buscando prever o potencial valor dos materiais que se pretende levar à sala de aula e como os alunos interagirão e se beneficiar dessas escolhas. Embora possa parecer subjetiva, uma vez que é guiada majoritariamente pela visão do professor, a definição de critérios específicos pode reduzir essa questão (Tomlinson; Masuhara, 2005). Durante a utilização, é possível também avaliar o uso do material escolhido, embora se limite ao campo da observação. Os autores afirmam que, ao contrário de analisar muitos critérios ao mesmo tempo no momento da aplicação do plano de aula, a observação se torna mais confiável quando há um foco individual de cada vez, com perguntas guias mais objetivas. Por fim, a avaliação após a aula oferece uma maior possibilidade para que o professor colha *feedback* de seus alunos, obtendo opiniões dos aprendizes sobre seu próprio processo de aprendizagem. Tomlinson e Masuhara (2005, p. 8) afirmam que esta é a avaliação mais valiosa, uma vez que “[...] pode medir os efeitos reais dos materiais nos usuários”.

A adaptação de materiais tem uma relação muito próxima com a avaliação, uma vez que ela surge, muitas vezes, como um resultado dessa análise. Alguns fatores devem ser considerados como motivadores para possíveis adaptações, sendo eles: a) o ambiente de ensino (contexto sociocultural, recursos da sala de aula, etc.); b) os alunos (idade, estilo de aprendizado, experiências prévias com a língua, etc.); c) as preferências do professor (estilo de ensino, teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem, etc.); d) os objetivos do curso (conteúdo programático, metas da instituição, etc.); e e) o próprio material (textos, atividades, áudios, vídeos, etc.) (Tomlinson; Masuhara, 2005).

Por meio desse processo, o professor pode desenvolver materiais mais adequados para seu contexto de ensino, obtendo maiores chances de motivar os alunos, por meio de atividades e conteúdos que de fato despertem seu interesse. É necessário, como dito anteriormente, que a avaliação continue sobre o material adaptado, estabelecendo um processo constante de revisão e adequação das práticas e atividades oferecidas as turmas, buscando sempre otimizar e impulsionar o aprendizado dos alunos.

Por fim, sobre a elaboração de materiais, Tomlinson e Masuhara (2005, p. 44) afirmam que “os materiais devem atender às necessidades e desejos dos alunos e aos princípios de aprendizado de idiomas e que os materiais devem ser desenvolvidos de forma a oferecer flexibilidade de utilização bem como coerência de conexão”. Desse modo, tal qual na adaptação, esse processo de desenvolvimento

deve ponderar sobre os mesmos fatores motivadores, uma vez que eles determinam como esse material será construído, afetando até mesmo a estrutura pela qual os temas serão apresentados.

Acreditamos que o diálogo com tais parâmetros é essencial, levando em consideração a necessidade encontrada por professores de LE para idosos de adaptação e elaboração de materiais de ensino. Embora seja definido por lei (Brasil, 2003), é escassa a existência de metodologias e atividades adaptadas pensados para a Terceira Idade, se tornando nula quando voltamos nosso olhar especificamente para o campo de ensino de LE (Moraes-Caruzzo, 2022). Portanto, os processos descritos anteriormente fazem parte do cotidiano de um professor inserido em programas como a UNATI, sendo necessários suportes e orientações para que a avaliação, adaptação de materiais existentes, e a elaboração de novos seja realizada de modo adequado.

Com base nesses processos, é interessante contextualizar o que consideramos como “materiais didáticos” em si. Buscando expandir além da definição tradicional associada a livros didáticos e, mais atualmente, planos de aula prontos disponibilizados virtualmente, acreditamos que a intenção e prática direcionadas a um texto podem transformá-lo em uma ferramenta de apoio pedagógico. Essa distinção é definida por Moraes-Caruzzo (2018, p. 44) a partir do objetivo original com que o material em si foi desenvolvido, uma vez que os denominados didáticos teriam essa finalidade de ensino, enquanto os pedagógicos “não tiveram em sua idealização e desenvolvimento, a sala de aula como contexto final de uso, mas que, a partir da sua utilização por professores e alunos, acabam por desempenhar papel de facilitador no processo de ensino de aprendizagem”.

Além disso, é importante destacar a Pedagogia Pós-Método Kumaravadivelu (2001, 2006), também como um suporte que possibilita tal atuação em sala de aula. Uma vez que possibilita esse cuidado com base nos alunos e no contexto de ensino, ela promove um trabalho conjunto com os processos de avaliação, adaptação e elaboração de materiais didáticos mais adequados ao cotidiano do professor e seus alunos.

3. METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que as discussões e reflexões realizadas acerca da adaptação da ementa parte da interpretação crítica da professoras-pesquisadora (Robson; McCartan, 2016). Ademais, também a definimos como uma possível prática, uma vez que intenta, futuramente “intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos” (Paiva, 2019, p. 11). Trata-se, ainda, de um estudo de natureza descritiva, uma vez que, segundo Cervo e Bervian (2002, p. 66 *apud* Paiva, 2019, p. 14) “[a] pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

O contexto é uma parceria estabelecida entre dois projetos de extensão presentes em uma Instituições de Ensino Superior: o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) e a Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI). A ementa adaptada foi organizada para a quantidade de aulas prevista do segundo semestre de 2024, no período de setembro a novembro.

O texto tem como foco uma participante, a qual atua como professora em um curso de língua inglesa nessa colaboração. O método de coleta previsto é a elicitación de processos mentais, com o qual espera-se estimular o relato dos processos de adaptações realizados pelas participantes, buscando identificar “o que está ou estava pensando enquanto executa ou executava uma ou mais tarefas, ou quando tentava solucionar um ou mais problemas durante um tempo próximo ou mais distante” (Paiva, 2024, p. 107). Nesse contexto, os processos que motivaram às adaptações realizadas sobre a ementa de cada curso.

Utilizamos para o processo de adaptação da ementa os pressupostos teóricos debatidos no acompanhamento didático-pedagógico, o qual atua como uma iniciativa de Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo, 2022, 2023; Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023) para a professora inserida nesta parceria presente em sua IES.

O contínuo processo de adaptação na sala de aula de LI para idosos

Como definido anteriormente, a adaptação de uma ementa previamente estabelecida surgiu devido a uma parceria estabelecida entre dois projetos de extensão. O CLDP, responsável por estabelecer e organizar as turmas de LE destinadas aos alunos da UNATI, possui um conteúdo programático previsto em cada nível⁴. A seguir, fazemos uma descrição e tradução, no Quadro 1, dos temas previstos para turmas de LI nível A1, uma vez que este é equivalente ao estabelecido na parceria entre as extensões.

Quadro 1 - Conteúdo Programático do CLDP – Inglês A1 (continua)

Conteúdo Programático	
Cursos de LI Nível A1	1. <i>Cumprimentos & despedidas</i>
	2. <i>Informações pessoais</i>
	3. <i>números e tempo</i>
	4. <i>Descrevendo pessoas</i>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 1 - Conteúdo Programático do CLDP – Inglês A1 (conclusão)

Cursos de LI Nível A1	5. <i>Aqui e agora: presente contínuo para descrever situações no momento da fala e processo inacabados</i>
	6. <i>Descrevendo lugares</i>
	7. <i>Presente simples e advérbios de frequência</i>

Fonte: Elaboração própria.

⁴ Cf. <https://www.fclar.unesp.br/#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/secao-tecnica-academica/projeto-centro-de-linguas/niveis-oferecidos/nossos-cursos/lingua-inglesa/>. Acesso em: 09 ago. 2025.

É importante destacar que, embora os temas sejam definidos dessa forma, os professores que atuam no próprio CLDP possuem grande liberdade para adaptar e organizar as aulas da forma que acreditem ser a mais adequada. Essa autonomia foi também aplicada aos professores que atuam em parceria com a UNATI, sendo até mesmo encorajada. Tomlinson e Masuhara (2005) destacam como, dentre os fatores que implicam na adaptação da atuação do professor em sala de aula, a idade dos alunos pode gerar um descompasso quando não há uma adequação desse planejamento que considere esses indivíduos. Embora o processo de envelhecimento seja plural (Zimerman, 2007; Papalia; Feldman, 2013), acreditamos que existem alguns aspectos que devem ser reconhecidos por professores de idosos, os quais afetam todos os aspectos acerca do ensino direcionado a eles.

Nosso foco nesse momento são as particularidades próprias da Terceira Idade que podem afetar a ementa apresentada acima. Embora os temas sejam apresentados de modo generalizado, permitindo a adequação de acordo com o contexto em que cada professor está inserido, é importante considerar que, em muitas instâncias, o tempo na sala de aula de LE com alunos idosos é diferente das demais. Partindo da carga-horária prevista durante o semestre (45h), normalmente o CLDP oferece dois encontros semanais em cada turma. As classes da parceria com a UNATI, por sua vez, contam com uma aula semanal, um padrão de outros cursos próprios do projeto de extensão. Portanto, o conteúdo previsto para o decorrer de um semestre precisa levar em consideração essa menor quantidade de encontros e carga horária reduzida.

Ademais, o ritmo de aprendizagem de alunos da Terceira Idade se difere em outros momentos, sendo necessária uma adaptação de conteúdos e um maior caráter cíclico atribuído a eles. Como discutido por Moraes-Caruzzo (2022, p. 127-128), é importante que, durante as aulas, o professor trabalhe com temáticas que motivem o aprendiz, que façam sentido para a realidade em que ele está inserido, além de respeitar seu tempo de aprendizagem, uma vez que estes podem “desejar fazer anotações sobre o conteúdo que lhe é apresentado por meio de materiais digitais, como projeção de *slides*, ou por meio da escrita do professor à lousa”.

Desse modo, uma das primeiras adaptações feitas sobre ementa do CLDP foram um foco em determinados aspectos gramaticais, como o “presente simples e advérbios de frequência”, junto de um foco maior na estrutura de sentenças simples em inglês. Como possível estratégia de fixação para esses alunos, foi feita uma divisão em temáticas cotidianas, atuando como uma introdução de novos vocabulários, somada a uma constância gramatical. A seguir, apresentamos o Quadro 2 como o cronograma desenvolvido a partir dessas considerações.

Quadro 2 – Cronograma adaptado para o CLDP/UNATI (continua)

Conteúdo Programático	
Aula	Temática
Aula 1	<i>Introdução/Apresentação do curso</i>
Aula 2	<i>Meeting new people</i> (Conhecendo pessoas)
Aula 3	<i>Talking about yourself</i> (Falando sobre si)
Aula 4	<i>This is my friend</i> (Este é meu amigo)
Aula 5	<i>My routine</i> (Minha rotina)
Aula 6	<i>What do you do for fun? (Hobbies)</i> (O que você faz para se divertir?)
Aula 7	<i>Going to the supermarket</i> (Indo ao supermercado)
Aula 8	<i>My favorite holiday</i> (Meu feriado favorito)
Aula 9	<i>Planning a dinner</i> (Planejando um jantar)
Aula 10	Encerramento/Revisão e <i>feedback</i> .

Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que, além do conteúdo, a metodologia prevista para essa atuação também precisou ser adaptada. Segundo Moraes-Caruzzo (2022, p. 123),

o conhecimento em relação ao conteúdo linguístico não deve ser a única questão a ser considerada pelo professor de LI atuante nesse contexto, mas, também, o olhar sensível no tocante à escolha de metodologias e práticas pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem e as particularidades físicas e psicossociais dos aprendizes idosos.

Desse modo, iniciando o contato com a turma por meio de um encontro mais descontraído e acolhedor, com o intuito de conhecer os alunos e entender seus objetivos naquele espaço, buscamos estabelecer um ambiente receptivo. As aulas com foco em situações cotidianas têm o intuito de aproximar a língua inglesa de sua rotina, encorajando a participação e troca de experiências com o professor e/ou seus colegas. Por fim, o *feedback* ao final do curso atua como um momento específico em que os próprios discentes podem compartilhar o que lhes pareceu mais ou menos proveitoso em seu aprendizado no decorrer do semestre. Relembrando o posicionamento de Tomlinson e Masuhara (2005) de que essa avaliação posterior a aplicação é uma das mais valiosas, acreditamos que esse encerramento é essencial para a contínua evolução do docente enquanto profissional.

Isso não significa que não possa haver um feedback em outros momentos do curso. No entanto, designar um dia com este foco específico possibilita que mesmo os alunos mais tímidos possam compartilhar suas perspectivas, de modo a obter um retorno mais completo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco apresentar alguns aspectos do processo de adaptação da ementa do curso de inglês nível A1 de um CLDP de uma IES, uma

necessidade que surgiu a partir de uma parceria estabelecida com uma UNATI da mesma instituição. Desse modo, por meio do acompanhamento didático-pedagógico direcionado às professoras que atuavam em tais turmas, se viu necessária uma adaptação do conteúdo programático previsto, uma vez que as o trabalho com alunos da Terceira Idade requer uma maior atenção às suas peculiaridades, e como essas influenciam as ações do docente em sala de aula.

A partir de ações de Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo, 2022, 2023; Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023), foi possível analisar a melhor forma de ensinar LE para esses alunos. As modificações nas ementas levaram em consideração, principalmente, aspectos relacionados a faixa etária, a menor quantidade de encontros durante o semestre – em comparação às turmas tradicionais do CLDP –, e a escolha de conteúdos mais próximos do cotidiano desses estudantes, buscando conservar sua motivação e interesse nas aulas.

Tendo sido realizada e aprovada para a prática no começo do segundo semestre de 2024, essa ementa atualizada está em processo de avaliação paralelo a seu uso em sala de aula. Espera-se, a partir de observações futuras, aprimorar continuamente as atividades desenvolvidas nessa parceria extensionista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *LEI Nº 10.741, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003. DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA PESSOA IDOSA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL [DA] REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, 1º DE OUTUBRO DE 2003. DISPONÍVEL EM:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. ACESSO EM: 14 OUT 2024.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. EDUCAÇÃO E VELHICE BEM-SUCEDIDA NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES DA TERCEIRA IDADE. *IN: NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. (ORG.) CACHIONI, M. (COLAB.) VELHICE BEM-SUCEDIDA: ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2004, P. 29-49.*

COUNCIL OF EUROPE. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. 2001. DISPONÍVEL EM:* <https://rm.coe.int/1680459f97>. ACESSO EM: 9 AGO. 2025.

COUNCIL OF EUROPE. *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT – COMPANION VOLUME. 2020. DISPONÍVEL EM:* <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. ACESSO EM: 9 AGO. 2025.

DÉCADA DO ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL NAS AMÉRICAS (2021-2030). OPAS, [S.D.]. DISPONÍVEL EM: <https://www.paho.org/pt/decada-do-envelhecimento-saudavel-nas-americas-2021-2030>. ACESSO EM: 14 OUT. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. TOWARD A POSTMETHOD PEDAGOGY. *TESOL QUARTERLY*, V. 35, N. 4, P. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *UNDERSTANDING LANGUAGE TEACHING: FROM METHOD TO POSTMETHOD*. LONDRES: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, 2006.

MOODY, R. H. PHILOSOPHICAL PRESUPPOSITIONS OF EDUCATION FOR OLD AGE, *EDUCATIONAL GERONTOLOGY*. N. 1, P. 1-16, 1976.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. *ENSINO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O USO DO APLICATIVO QUIZLET*. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA) – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. ARARAQUARA, P.155. 2018.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. DE. ENSINO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE. IN: RIBEIRO, F. (ORG.) *PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS: VOLUME 2*. SÃO CARLOS, SP: PEDRO & JOÃO EDITORES, 2022. P. 119-132.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. *O ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PARÂMETROS HUMANOS E TÉCNICOS*. TESE (DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA) – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. ARARAQUARA, P. 326. 2023.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. DE; OLIVEIRA, V. C. DE. CONSCIENTIZAÇÃO GERONTOLÓGICA PARA A ATUAÇÃO DOCENTE-CIENTÍFICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COM O PÚBLICO DA TERCEIRA IDADE. *#TEAR: REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, CANOAS, V. 12, N. 1, 2023.

PAIVA, V. L. M. O. *MANUAL DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*. 1 ED. SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2019.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. VIDA ADULTA TARDIA. IN: *DESENVOLVIMENTO HUMANO*. 12. ED. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2013. P. 570-603.

ROBSON, C.; MCCARTAN, K. *REAL WORLD RESEARCH*. 4 ED. 2011.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. E *ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PARA CURSOS DE IDIOMAS*. SÃO PAULO: SBS, 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *RESUMO: RELATÓRIO MUNDIAL DE ENVELHECIMENTO E SAÚDE*. BRASÍLIA: WHO; 2015.

ZIMERMAN, G. I. *VELHICE: ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS*. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2007.

“DENEGRIR” SOB A ÓTICA DO DIALOGISMO: ANÁLISE LINGUÍSTICA E IDEOLÓGICA DOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO.

Breno Marcos MARTINS
Daniela Rodrigues de OLIVEIRA
Camila de Araújo BERALDO

1. INTRODUÇÃO

Profundas marcas foram deixadas na sociedade, após a abolição da escravidão, por isso, necessitamos de fato, de um aprofundamento histórico e social para entendermos melhor o contexto dessa realidade e como ele se relaciona com os dias atuais. Diante disso, percebemos que na sociedade ficaram algumas feridas que exemplificam uma escravidão velada, que se perpetuam nas ideias, nas palavras, nos pensamentos e no agir de cada pessoa.

A luta para a igualdade social é extensa e árdua, pois antes de combater o racismo é preciso entender que o preconceito vive, machuca e é real na nossa sociedade.

O que vivenciamos hoje, ainda que um racismo velado, é um resultado do processo de enfrentamentos de pessoas que lutam e rompem com ideias e valores de outrem e enxergam o diálogo conforme lhe convém, excluindo e negando o próprio contexto social, racial e histórico.

Segundo Munanga (2005, p. 15-20), na sociedade brasileira o racismo é negado ou camuflado pelo mito da democracia racial, ideologia que criou uma contradição entre o discurso e a prática, induzindo para um comportamento social que impede o descortinar da realidade para o desenvolvimento de ações educativas que levem o povo a superar a ideologia da desigualdade racial construída através de um longo processo histórico.

Uma das formas utilizadas para atacar e preconizar o preconceito racial, seja de forma direta ou indireta, são as palavras. Muitas são as palavras que utilizamos e que preservam a origem ideológica de um passado escravagista e são nesses signos que encontramos uma construção ideológica carregada de preconceito, talvez pela falta de conhecimento, talvez pela dúvida ou talvez por puro desrespeito mesmo.

A pesquisa vem pela necessidade de se ter um olhar crítico, sério e analítico para as falas e expressões ditas no cotidiano; falas essas, incorporadas de histórias, vidas, culturas e desigualdades. É preciso entender, que ao expressarmos determinadas palavras, ditas como inocentes, sem percebermos, estamos dando força para que o preconceito se torne cada vez mais usual e natural na sociedade. Reorganizar o vocabulário e ressignificar as palavras, talvez seja uma das opções mais empáticas ao se referir da dor do próximo, assim, provocamos a reflexão sobre os conceitos de racismo como fundamento estruturador das relações sociais.

A nossa pesquisa buscará compreender através dos diálogos estabelecidos entre as pessoas se há ou não termos considerados racistas e como esse estudo é embasado pelas reflexões bakhtinianas. Para isso, as questões históricas, etimológicas e sociais são inseridas para trazer diálogos entre a palavra *denegrir* e a formação de ideias entre as pessoas, junto com o dialogismo, trazer a relação entre o discurso e seu contexto, fazendo-nos refletir se acontece efetivamente o preconceito racial.

A presente pesquisa traz como delimitação do corpus o gênero posts do perfil de rede social do Instagram, mais especificamente, retirados da página @fundacaotide⁵. A escolha desta página foi essencial para o trabalho, pois nela encontramos uma luta diária contra a desigualdade. Dessa página, retiramos uma postagem da palavra *denegrir* através desse post, desenvolveremos, juntamente com a teoria de Bakhtin, uma análise dialógica.

Por fim, buscaremos compreender, através dos diálogos em sociedade e da etimologia da palavra, se ela pode ser considerada um termo racista ou se desnaturalizamos certas ideias, valores e estereótipos que enraízam os enunciados e trazem uma identidade negativa e/ou positiva.

O presente artigo pautou-se pela metodologia da pesquisa de caráter teórico-analítico, já que nosso intuito é apontar traços dialógicos entre a palavra *denegrir* e seu uso em diversos espaços, tempos e contextos. Quanto ao procedimento, utilizamos a pesquisa de caráter bibliográfico e, para isso, utilizamos os estudos de autores como: Fiorin (2011), Bakhtin (2011), entre outros.

2. BAKHTIN E SUAS TEORIAS FRENTE AO ENUNCIADO E AO DIALOGISMO

Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo russo e líder do Círculo de Bakhtin, desenvolveu conceitos fundamentais sobre a linguagem como prática social e dialógica. Para ele, o **enunciado** é a unidade real da comunicação, sempre situado em um contexto interativo, onde o receptor desempenha papel ativo ao responder, influenciar e construir sentido. Todo enunciado carrega uma “memória discursiva”, isto é, referências a discursos anteriores, e sua significação emerge da interação social. A compreensão, nesse modelo, não é passiva, mas responsiva, pois o ouvinte inevitavelmente elabora respostas, que podem se manifestar em palavras, ações ou comportamentos futuros. Assim, o sujeito se constitui na relação com o outro, e o diálogo contínuo gera a construção compartilhada de valores e sentidos.

Para o autor a palavra é um território compartilhado, quer por quem recebe, quer por quem fala.

⁵Fundação Tide Setubal (ONG)

O enunciado é uma unidade real da comunicação discursiva, que possui fronteiras determinadas pela mudança dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância de réplicas no processo da comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 429).

Para que os enunciados façam sentido, é preciso que eles perpassem, atravessem, ecoem a palavra do outro. Dentro dessa perspectiva, análises apropriadas de textos devem levar em consideração a relação dos enunciados com a vida, com a história, com os elementos temporais, espaciais e com as referências culturais.

Essa citação acima destaca a natureza dialógica da linguagem, onde cada enunciado está inserido em um contexto de interação social e é marcado pela relação com enunciados anteriores e subsequentes. Para Bakhtin, o enunciado sempre reflete a posição do locutor e está impregnado de valores ideológicos e sociais.

Dentro do enunciado, o que importa na comunicação é a interação dos significados das palavras e de seu conteúdo ideológico. Como afirma Bakhtin, “não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os efeitos que a reação do destinatário produz sobre o destinador.” (BARROS, 1997, p. 31).

A comunicação não é um processo unilateral, é o fundamento da linguagem e, os interlocutores não devem ser considerados isoladamente, pois estão conectados no processo comunicativo.

Diante disso, partimos para o Dialogismo, um conceito desenvolvido por Bakhtin que apresenta como característica fundamental da linguagem a relação entre o diálogo, isto é, toda palavra está relacionada à de outro locutor, existindo assim uma interação entre um discurso atual e outros formulados anteriormente.

Bakhtin reforça que a língua é viva e tem a propriedade de ser dialógica, pois todos os enunciados constituem-se a partir de outros. E é nessas relações dialógicas que percebemos que ao enunciarmos algo, estamos sempre levando em conta o discurso do outro. Dessa forma, todo discurso é inevitavelmente amarrado pelo discurso alheio, nele estão sempre presentes ecos de outros enunciados e, como o ouvinte ocupa uma atitude responsiva, pode concordar ou discordar, completar, pressupor e aplicar.

Devido às relações dialógicas, nossa compreensão do mundo se dá historicamente e socialmente, ao irmos absorvendo as várias vozes sociais, que se posicionam diversamente entre si. Assim, o sujeito é constitutivamente dialógico e integralmente social, seu mundo interior é formado por diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Contudo, somos também singulares, porque interagimos concretamente com as vozes sociais de um modo específico, único.

As palavras dialogam com os valores da sociedade, posicionando-se em relação a eles, assim, não existe um enunciado absolutamente neutro. Para o

teórico russo, viver significa ser dialógico e sempre posicionar-se em relação aos valores, por meio das palavras.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 293)

Para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social vivo e histórico, inseparável da prática comunicativa concreta. O discurso é sempre aberto, heterogêneo e construído no diálogo constante entre o eu e o outro, refletindo as interações sociais e ideológicas dos sujeitos. As palavras carregam valores e visões de mundo, expressando as experiências e o contexto social do falante. Assim, a linguagem torna-se meio de ação sobre o mundo e forma de construção de sentidos, onde múltiplas vozes sociais coexistem em tensão, buscando impor significados dominantes — o que pode gerar efeitos de monologia, quando apenas uma voz prevalece.

3. GÊNERO DISCURSIVO: O INSTAGRAM COMO SUPORTE DOS POSTS.

Bakhtin (2011) afirma que o domínio dos gêneros discursivos amplia a liberdade expressiva dos indivíduos, permitindo que manifestem sua individualidade dentro de formas socialmente construídas e historicamente situadas. Embora relativamente estáveis, os gêneros discursivos não são rígidos; são dinâmicos, adaptando-se às transformações culturais e sociais. Eles orientam não apenas a forma, mas também as expectativas e interpretações no processo comunicativo.

As redes sociais, como o Instagram, ilustram bem a atuação dos gêneros no ambiente digital, oferecendo uma plataforma predominantemente visual, na qual convivem diversos gêneros discursivos simultaneamente — postagens, stories, comentários, curtidas — e múltiplas linguagens (verbal, não verbal e audiovisual). Essa confluência de gêneros facilita interações rápidas e acessíveis, servindo tanto a perfis pessoais quanto institucionais, com objetivos de autopromoção, negócios e compartilhamento de conteúdos.

Nos ambientes digitais, observa-se a emergência dos chamados gêneros digitais, caracterizados por uma linguagem frequentemente informal e abreviada, marcada por gírias, códigos e abreviações próprios das comunidades virtuais. Tais gêneros são profundamente influenciados pelas condições sociais, históricas e culturais em que surgem, refletindo as dinâmicas de tempo, espaço, classe social e pertencimento grupal.

Contudo, a expansão desses gêneros nas redes sociais também evidencia problemas éticos e sociais. A facilidade de disseminação de conteúdos atrai tanto interações positivas quanto manifestações de preconceito, desrespeito e

disseminação de estereótipos. Comentários ofensivos e preconceituosos, ainda que legalmente puníveis, tornam-se corriqueiros no ambiente digital. Além disso, as redes sociais são terreno fértil para a propagação de notícias falsas (fake news), que instrumentalizam o discurso como forma de poder e opressão. No contexto do racismo, essas práticas assumem contornos ainda mais graves, perpetuando desigualdades e produzindo efeitos sociais profundos e frequentemente irreversíveis.

4. O RACISMO E A FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL.

A sociedade constrói preconceitos também por meio das mídias e redes sociais, onde usuários estabelecem padrões de comportamento e aparência considerados “ideais”. A internet facilita manifestações ofensivas baseadas em diferenças biológicas, como cor, raça e etnia, reproduzindo estereótipos e consolidando desigualdades, sendo raro observar discriminação contra pessoas brancas, vistas como o modelo padrão. Além disso, o silêncio diante de conteúdos preconceituosos é interpretado como uma forma de conivência, pois a ausência de contestação permite a propagação de discursos discriminatórios. Na página “Toda matéria”, Carlos Neto, cientista social, fala sobre o preconceito.

Preconceito é uma **opinião formulada sem a devida reflexão ou exame crítico**. Geralmente desprovida de qualquer fundamento, essa opinião acaba influenciando modos de pensar e agir, podendo determinar atos de intolerância contra pessoas ou grupos sociais (...) A **origem do preconceito** está nos valores, ideologias, interesses ou crenças de um determinado grupo social. O preconceito parte de uma visão de mundo pouco elaborada, repleta de ideias e certezas que não sobrevivem a um mínimo de reflexão ou exame crítico. (NETO, 2022, S/P)

Há também um processo que ocorre naturalmente na sociedade em que grupos sociais se formam através do ambiente de trabalho, da etnia, da religião da classe social, entre outros. E quando falamos em classe sociais, esse processo de associar os grupos, geralmente, vem por ensinamentos ou experiências vinculadas a ideias de uns serem superiores e outros inferiores. Culturalmente, percebe-se isso perante a raça, a cor, a etnia, ao gênero; dentre inúmeras classificações nas quais ser diferente pode ser um fato gerador do grupo e do preconceito.

A partir disso, chegamos à palavra racismo. Até o final da década de 60, era definida como doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças, cujo elemento essencial era de que a “raça” determinava a cultura e, dela, derivavam as alegações de superioridade racial. Depois, num sentido ampliado à palavra é usada para incorporar práticas, atitudes e crenças.

Nesse sentido, o racismo denota um complexo de fatores que geram as discriminações raciais, que por sua vez produz as desvantagens raciais.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) faz referência a Munanga (2005, p. 19) que retrata o racismo como uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos e, também, como uma teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura, somando a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras.

A conceituação comum de racismo, entre a maioria dos autores, correntes e escolas de pensamento na atualidade, tem suas bases no caráter ideológico, ou seja, é a imputação de características negativas reais ou supostas a um determinado grupo social (NOGUEIRA, 2002, p. 55).

Sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos.

A Constituição Federal de 1988 definiu o crime de racismo em seu artigo 5º, no rol dos Direitos e Garantias Fundamentais, especialmente inserido entre os Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, garantias diretamente ligadas à Dignidade da Pessoa Humana.

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; (Constituição Federal, 1988, S/P)

Para refletirmos, de forma dialógica, as frases e expressões consideradas racistas, vamos analisar o Instagram Fundação Tide Setubal - @fundacaotide:



Fonte: Instagram: @fundacaotide 15 jan. 2025. 1 Ilustração. Disponível em <https://www.instagram.com/fundacaotide?igsh=eDJ1eXlyeG16aDN6> =. Acesso em: 15 jan. 2025.

A página é uma comunidade focada em combater as desigualdades em periferias urbanas, com presença na zona Leste de São Paulo, capital. Em janeiro de 2025 encontra-se com 2.094 publicações; 42.1 mil seguidores e ela segue 311 páginas. Ela foi fundada no Instagram em Junho de 2018 e é considerada uma ONG – Organização não governamental.

A página está voltada para a inclusão das pessoas periféricas no mercado e na sociedade, buscando um tratamento igualitário entre todas as pessoas.

Nela encontramos postagens voltadas às pessoas negras – desde cantores, atores, escritores ou que fizeram (e fazem) parte da história no Brasil e/ou no Mundo. Há, também, relatos de pessoas, frases motivacionais, agradecimentos, denúncias, reportagens, entretenimento, informações e homenagens.

Observando as postagens da Fundação Tide, percebemos a necessidade de contextualizar uma de suas publicações (veremos abaixo) em que ditam a palavra *denegrir* como um termo culturalmente usual no dia-a-dia e está vinculada ao racismo, porém, para dizermos isso, é preciso dialogá-la com seu contexto histórico-social e etimológico.

5. DENEGRIR: RACISMO OU NÃO?



Fonte: Instagram: @fundacaotide 14 dez. 2024. 1 Ilustração. Disponível em <https://www.instagram.com/p/DDj0c-RsLZN/?igsh=MXh0Zzloc3ZwcZB3> =. Acesso em: 15 jan. 2025.

A figura acima retrata uma ideia de substituição da palavra *denegrir* por *difamar*, já que a primeira pressupõe um termo racista. Percebe-se já no início da legenda, uma exclamação dizendo “é racismo!”, ou seja, chamando a atenção do leitor, antes mesmo da leitura.

O post da página explica sobre o termo *denegrir* e seu significado “pressupondo que algo escurecido ou tornado negro seja ruim”, trazendo uma ideia de substituição: a palavra “*difamar*”, já que esta palavra pode reforçar perspectivas racistas.

No dicionário a palavra “*denegrir*” significa tornar escuro, com aspecto obscuro, sem brilho; obscurecer: “a sujeira *denegria* os móveis”.

Etimologicamente a palavra tem origem do latim “*denigrare*”, que significa manchar a reputação de alguém ou tirar o mérito de alguém.

Em latim, *denigrare* vem da junção de duas palavras: *de* e *niger*. *De* é uma preposição que pode ter vários sentidos, como origem (originalmente de algum lugar), afastamento (saiu de algum lado) ou intensidade (mais de alguma coisa). *Niger* significa negro ou escuro. Assim, *denigrare* significa literalmente “**tornar mais escuro**”. Por exemplo, quando alguém pinta o cabelo de mais escuro, em latim estaria a *denigrare* seu cabelo. (DICIONARIO ETIMOLOGICO, 2022, S/P).

Denegrir é algo que *denigre*, que macula, insulta, entristece, ofende ou ultraja. Pode ser um efeito produzido por alguém de fora ou a consequência de uma ação errada ou infeliz da própria pessoa.

Para entendermos se a palavra gera um preconceito ou não, primeiramente, vamos estudar a sua formação.

No sentido mais metafórico, “*denigrare*” significa, num primeiro momento, tornar escuro, mas não no sentido da cor de pele, e, posteriormente traz a tradução de **manchar a reputação de alguém ou alguma coisa**, ou tornar ruim. Esse se tornou o significado principal da palavra *denegrir*, em português, dialogando com algo negativo. Por exemplo, se um político fala mal de outro político, inventando acusações de corrupção, está *denegrindo* seu oponente, estragando sua reputação, que antes era limpa.

O Prefixo “*de*” designa em latim separação, afastamento, cessação, negação e intensidade, podendo também aparecer como reforço para renovar uma forma em desuso e, gradativamente, para diferenciar-se da preposição “*de*” foi suplantado pela forma inovadora “*des-*” gerando uma formação negativa no português. Depois temos seu radical “*negr*” que vem de negro e “*ir*” que é um sufixo para terminações de infinitivo dos verbos em terceira conjugação. (TORRINHA, 1945, S/P).

Percebe-se que a palavra em si não é racista, mas o seu uso em determinado contexto, pode ser que a torne racista, não por sua essência, mas por sua construção discursiva. Apesar da palavra não fazer referência nenhuma à cor de pele, morfologicamente, ela dialoga com outras palavras que remetem a “algo ruim”.

Essa construção da palavra e os diálogos que ela constrói nas pessoas traz uma carga intensa do preconceito racial.

Mas o que se sabe é que, etimologicamente, a origem dos fatos nunca teve a ver com cor da pele, já que no seu modo usual ela não traz esse preconceito.

Diante disso, Pablo Jamilk - Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, especialista em Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual e Filosofia, detentor de um canal no Youtube que retrata expressões e falas consideradas racistas – explica em seu canal que a palavra, por etimologicamente não representar nenhuma associação com a cor de pele, não tem valorização racista.

Quando a pessoa calibra em você a repulsa por uma palavra, ela faz uma calibragem semântica ostensiva, ela faz você acreditar em uma falácia a respeito da palavra e, você, começa a culpar a palavra e não a pessoa e começa a culpar um passado em que você sequer conhece, no qual você sequer teve contato e nem sabe se é verdade. Sabe qual é o nome disso? O nome disso é ideologia! (JAMILK, 2022, S/P).

Até aqui, confirma-se, então, que a palavra em sua etimologia não é racista, entretanto ela acaba gerando certo desconforto no cotidiano a algumas pessoas, pois traz esse encontro do prefixo “de” com a composição “negro”, fato este, que, semanticamente, pelo significado da palavra e sua formação, gera algo negativo para um determinado grupo social.

Abaixo da imagem surgem os comentários em que os usuários do Instagram possam dar sua opinião sobre o tema. Vejamos:



Fonte: Instagram: @fundacaotide 14 dez. 2024. 1 Ilustração. Disponível em <https://www.instagram.com/p/DDj0c-RsLZN/?igsh=MXh0Zzloc3ZwcZB3> =. Acesso em: 15 jan. 2025

Percebe-se que o usuário @dgn_ilustra relata sobre a etimologia e defende a ideia de que a palavra, por não ter sua composição ligada diretamente ao racismo, o verbo seria apenas uma palavra, sendo assim, desvinculada à cor negra. Entretanto, outro usuário @rczanardi relata sobre as mudanças de significados, conforme os usos linguísticos, ou seja, a partir do momento que a comunidade negra destaca e dialoga com a palavra *denegrir* como racista, ela cria dentro do dialogismo uma informação social, real e preconceituosa.

Para tanto, quem aponta o racismo no termo, o problema não está na etimologia, nem no significado literal: está no sentido figurado.

O verbo "denegrir" surgiu antes do conceito de negro. Os africanos passaram a ser chamados de negros pelo sistema colonial moderno. Negro é uma palavra ocidental que começa a aparecer nos dicionários franceses a partir do século XVI, ou seja, "denegrir" surgiu antes do negro e vem do latim significando manchar e, não necessariamente escurecer. Mas essa palavra acabou se tornando cada vez mais referente ao negro, em uma construção do século XVIII, na raiz de todo o mal da ideologização do racismo. Há um conjunto de palavras que podem ser consideradas racistas, porque passaram a ser mais conhecidas nesse contexto, nesse período.

Percebe-se, então, que a palavra, por dialogar com a palavra negro, quando integralizada ao seu contexto, sua história e sua teoria, possui um diálogo entre o preconceito e o racismo.

Entendemos que temos uma questão temporal marcada pelo contexto histórico e cultural, trazendo para hoje uma carga valorativa e negativa diante da utilização da palavra.

Há diferentes representações da palavra *denegrir*. Num primeiro momento ela significava lançar calúnias sobre o caráter ou a reputação de alguém, mais a frente desenvolveu um segundo sentido de "fazer preto" (fumaça de fábrica denegriu o céu) e nos dias de hoje refere-se a menosprezar o valor ou a importância de alguém ou algo.

Esse valor de menosprezar adquire um significado racista quando dialogado com o contexto histórico e cultural e, mesmo que a etimologia nos explique que não há racismo em "denegrir", a palavra interpretada sozinha gera um signo neutro, sem significados concretos, mas quando colocada em uso e em diferentes transformações de espaço e tempo, percebe-se que em alguns contextos, propositalmente, ela é utilizada com intuito de discriminar, ofender e marginalizar o negro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ouvirmos expressões que fazem parte de uma linguagem coloquial e internalizada é difícil desintegrar do vocabulário tal uso. Percebemos que o diálogo nasce e vai se reestruturando com o tempo, refletindo dizeres já ditos anteriormente. Com isso, a linguagem pode estar sempre em processo de mudança. Por exemplo, quando ouvimos alguém dizer que “cruza com um gato preto”, em muitas culturas isso trará azar, um símbolo de má sorte. “Ser a ovelha negra” de uma família é ser o diferente negativamente, o mais desfavorecido. Nota-se que houve um processo cultural e histórico para chegar nessas expressões com esses significados e, que, por trás do uso contínuo e comum dessas palavras, está o desejo de inferiorizar os negros ou radicalizá-los, dando-lhes um simbolismo em conotações negativas.

Também vimos que, muitas vezes, não é proposital revelar o racismo diante do que falamos e, em muitos casos, aquela expressão no seu contexto, seja histórico ou etimológico, não tem associação nenhuma com o crime de racismo.

Entretanto, quando o sentido da palavra é destrinchado em sua totalidade – histórico, cultural, social, etimológico, conotativo, metafórico e dialógico – percebemos que dentro daquela expressão dita surtem alguns efeitos racistas.

As palavras, em si mesmas, não carregam necessariamente um conteúdo racista ou preconceituoso em sua origem etimológica; no entanto, é o seu uso e o contexto em que são empregadas que lhes conferem esse potencial ofensivo. Termos como “denegrir” e “difamar” possuem significados equivalentes, mas o primeiro, embora comum, carrega hoje um peso socialmente questionado devido à sua associação histórica com a cor negra em sentido pejorativo, o que sugere a preferência por alternativas neutras. Da mesma forma, palavras como “veado” ou “frutinha” podem ser descritivas em seu sentido literal, mas, dependendo da situação comunicativa, assumem conotações discriminatórias ou estigmatizantes. Assim, o problema não reside na palavra isoladamente, mas na intenção, no contexto social e na relação de poder envolvidos em sua utilização.

As palavras não devem ser analisadas apenas sob a perspectiva morfológica — isto é, na forma como são estruturadas —, mas sim consideradas em sua trajetória etimológica e na construção histórico-social que as moldou ao longo do tempo. Cada termo carrega consigo marcas culturais, ideológicas e simbólicas que se incorporaram progressivamente através dos usos sociais e das relações de poder, conferindo-lhes sentidos que ultrapassam sua mera composição gramatical e refletem a dinâmica das práticas culturais e dos valores da sociedade atual.

Um primeiro passo é questionar quais expressões e termos usamos quando falamos e, só depois disso, podemos repensar e analisar em que contexto ela está inserida e assim praticá-las.

Quando falamos em dialogismo, buscamos entender a essência que está inserida nos enunciados através do que foi contribuído pelo outro. Toda essa relação dialógica vai se criando para melhor entendimento e conseguir chegar de fato se há racismo ou não. A palavra, antes de ser decifrada, precisa entrar em

diálogo com a história, com a cultura, com o contexto e com a sua etimologia em si, e, só assim, podemos contextualizar e dar significados a ela.

Concluímos que os problemas que criam e dão força ao racismo estão presentes nas palavras que reconfiguram as formas de racismo na sociedade com seus diversos significados – diante dos seus diferentes contextos.

É difícil destacar se a palavra tem um berço racista ou não, já que temos visões, enunciados, contextos e pessoas distintas. Mas, sabemos que a partir do momento que esse diálogo fere um determinado grupo social, precisamos nos policiar e, se possível, evitar o pronunciamento de tais expressões, substituindo-as por outras palavras. Quando nos colocamos no lugar do outro, na voz do outro e nos sentimentos dos outros, talvez, possamos começar a entender o porquê tais palavras reforçam o racismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, SILVIO LUIZ DE. O QUE É RACISMO ESTRUTURAL? BELO HORIZONTE (MG): LETRAMENTO, 2018.

BAKHTIN, MIKHAIL. ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. TRADUÇÃO DE PAULO BEZERRA. 6. ED. SÃO PAULO: WMF MARTINS FONTES, 2011.

_____, M.M. / V. N. VOLOSHINOV. A INTERAÇÃO VERBAL. MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM.. TRAD. MICHEL LAHUD E YARA FRATESCHI VEIRA. 10. ED. SÃO PAULO, HUCITEC, 2002.

_____, M. M. OS GÊNEROS DO DISCURSO. IN: ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL TRADUÇÃO PAULO BEZERRA. SÃO PAULO: MARTINS FONTES. 2003.

BARROS, D.L.P. CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN ÀS TEORIAS DO DISCURSO. IN: BRAIT, B. (ORG.) BAKHTIN, DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO. CAMPINAS: EDITORA DA UNICAMP, 1997.

BRAIT, B. BAKHTIN E A NATUREZA CONSTITUTIVAMENTE DIALÓGICA DA LINGUAGEM. IN: BRAIT, B. (ORG.). BAKHTIN, DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO. CAMPINAS, SP: UNICAMP, 1997.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. BRASÍLIA, DF: SENADO FEDERAL, 1988. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/CONSTITUICAO/CONSTITUICAO.HTM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). ACESSO EM: 15 JAN. 2025.

DICIONARIO ETIMOLOGICO, ORIGEM DA PALAVRA DENEGRIR, 2025. DISPONÍVEL EM

<[https://www.dicionarioetimologico.com.br/denegrir/#:~:text=A%20palavra%20denegrir%20vem%20do,\(mais%20de%20alguma%20coisa\)>](https://www.dicionarioetimologico.com.br/denegrir/#:~:text=A%20palavra%20denegrir%20vem%20do,(mais%20de%20alguma%20coisa)>)>. ACESSO EM 03 JAN. 2025.

FIORIN, JOSÉ LUIZ. INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN. SÃO PAULO: ÁTICA, 2011.

JAMILK, PABLO. DENEGRIR: ORIGEM E SIGNIFICADO. YOUTUBE. DISPONÍVEL EM <<https://www.youtube.com/watch?v=7qCdB4WQtGI>>. ACESSO EM 10 JAN. 2025.

MUNANGA, KABENGELE (ORG.) SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA, BRASÍLIA, 2ª EDIÇÃO, 2005.

NETO, CARLOS, TODA MATÉRIA, PRECONCEITO. DISPONÍVEL EM <<https://www.todamateria.com.br/preconceito/>>.

OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE FILOSOFIA E ANTROPOLOGIA: ANOTAÇÕES PARA UMA DISCUSSÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA SOBRE A ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA

André Luiz Pereira Spinieli
Doutorando em Direito – UNESP
andre.spinieli@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A emergência de uma discussão teórica e metodológica sobre os possíveis diálogos e caminhos existentes entre a Filosofia e a Antropologia tem como finalidade estruturar uma área do conhecimento específica, em que as tendências e problemas desenvolvidos por cada uma dessas ciências, de forma autônoma e particularizada, se encontram e fundam novas preocupações e percepções sobre a condição e a realidade humanas. Embora recentemente situada na história do pensamento ocidental e em suas diferentes subdivisões, a *Antropologia Filosófica* tem se consolidado como um campo do saber de natureza problemática, marcado por limites e desafios no que diz respeito à afirmação de sua cientificidade e, conseqüentemente, à delimitação de suas propostas teóricas, de seus sentidos históricos e formativos e até mesmo de seu repertório conceitual. Ainda que as raízes das discussões sobre o *homem* no âmbito filosófico remontem tanto às mitologias antigas quanto às primeiras reflexões de caráter filosófico, esse campo do conhecimento ainda recepciona dificuldades e imprecisões quanto às suas definições.

Em realidade, não é possível abandonar o fato de que múltiplas disciplinas tendem a contribuir para a construção de um entendimento filosófico sobre o termo "Antropologia". Inclusive, esse movimento é o que possibilita estruturar o pensamento antropológico nos meandros da Filosofia enquanto uma forma de construir e consolidar um "conhecimento sobre o homem". Nesse sentido, pode-se afirmar que a finalidade da disciplina antropológica consiste inicialmente em integrar, sob um mesmo horizonte e um mesmo quadro teórico, saberes, práticas e costumes de natureza histórica, psicológica, sociológica ou mesmo linguística, a fim de viabilizar uma abordagem plural e ampliada sobre o fenômeno da existência humana. Escritos oriundos do pensamento contemporâneo, especialmente das tendências fenomenológicas alemãs calcadas na figura de Max Scheler (1874-1928) e na publicação do texto intitulado *A posição do homem no cosmos*, de sua autoria, forneceram novos significados para o conceito de "Antropologia" no contexto filosófico. Assim, a sua revolução teórica tem admitido um entendimento mais radical: a ideia de que se trata de uma reflexão última sobre o ser humano e sua constituição ontológica.

No contexto das Ciências Sociais, tradicionalmente, a literatura antropológica evidencia, desde os seus primórdios até as produções mais recentes, que essa disciplina toma como objeto de estudo as questões da *hominização*,

entendida como a transição evolutiva do macaco ao hominídeo, e da *humanização*, que nada mais é senão o desenvolvimento das potencialidades e capacidades distintivamente humanas. Enquanto o primeiro tema é trabalhado por teóricos que se dedicam a investigar o processo pelo qual os hominídeos se diferenciaram dos primatas não humanos, restringindo a sua análise ao exame da natureza biológica do ser humano, o segundo enfoque se interessa pelo processo de humanização dos hominídeos, iniciando a investigação a partir do instante em que se tornaram identificáveis os atributos característicos da vida coletiva humana (Hernández, 2015). Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que o objeto central dos estudos antropológicos tradicionais é a sociedade humana, as suas instituições sociais e sua cultura, em suas formas mais elementares (Lavenda, Schultz, 2014). Para além de sua relevância na compreensão das sociedades contemporâneas, as leituras antropológicas situadas no âmbito das Ciências Sociais tende a contribuir para o conhecimento da história humana e da natureza das instituições sociais, estabelecendo uma relação íntima com os fatos históricos e as descobertas arqueológicas (Llobera *et al.*, 1975).

Esses enquadramentos nos fornecem pistas valiosas para um debate a respeito dos recortes científicos da Antropologia Filosófica, sobretudo em seu sentido formativo na condição de disciplina desvinculada dos padrões tradicionais de que se revestiram os estudos antropológicos. Por um lado, tem-se que a Antropologia investiga as culturas humanas no tempo e no espaço, suas origens e processos de desenvolvimento, tendo como foco primordial a compreensão do comportamento cultural humano – aqui entendido como o conjunto de práticas e padrões adquiridos por meio da aprendizagem social (Hernández, 2015). Significa dizer que a sua ênfase está em analisar a variedade de procedimentos culturais situados nos contextos que lhes dão origem, de modo que a Antropologia se classifica como um estudo das culturas, desempenhando um papel fundamental na crítica aos preconceitos oriundos de fenômenos como o etnocentrismo e fortalecendo práticas como o relativismo cultural e a promoção do respeito à diversidade. Por outro lado, a Antropologia Filosófica é estruturada como uma tentativa de formular problemas essencialmente filosóficos não a respeito das culturas, embora elas também sejam abordagens correlatas ao debate antropológico-filosófico atual, mas sobre a condição humana.

Na visão de Max Scheler (2003), é justamente a tentativa de construir os problemas filosóficos últimos e essenciais sobre a condição humana que faz com que as teses da Antropologia Filosófica sejam legitimadas e, conseqüentemente, distanciadas dos temas trabalhados no contexto das Ciências Sociais. Diferentemente das vertentes centradas primordialmente na análise cultural, a Antropologia Filosófica se compromete com um problema específico: o significado filosófico de *homem*, em seu sentido mais profundo e radical, assim como tematizado por filósofos de distintas épocas. Não por acaso, ainda que se tenha o seu recorte teórico-metodológico mais bem delimitado na contemporaneidade, mais

precisamente no início do século passado, nomes como Sócrates, Platão, Aristóteles, por exemplo, não escapam às discussões da disciplina. Assim, a pretensão deste trabalho é discutir os sentidos científicos da Antropologia Filosófica, buscando qualificá-la a partir de suas propostas, temas, problemas e discussões centrais. Além do pensamento de Max Scheler, também recorremos aos escritos de autores nacionais e internacionais que se dedicaram a circunscrever as arestas da disciplina, como Ernst Cassirer, Jacinto Choza, José Cuadrado, Battista Mondin, Javier San Martín Sala e Henrique Lima Vaz. Como uma decorrência direta dessa abordagem, pretendemos destacar que o advento da Antropologia Filosófica como disciplina autônoma não implicou o afastamento das discussões sobre o *homem* do âmbito das ciências positivas, sejam elas naturais ou humanas.

2. ESSENCIALIDADE, EXISTÊNCIA E A PERGUNTA SOBRE O HOMEM: A CONSTRUÇÃO DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA COMO CIÊNCIA

De forma oposta às leituras antropológicas que se encontram fixadas no âmbito das Ciências Sociais, cujos caminhos se voltam fundamentalmente ao debate sobre o comportamento cultural do ser humano em diferentes instantes histórico, a Antropologia Filosófica se reveste de uma atitude investigativa que se mostra específica no saber filosófico. Embora seja complexo definir com precisão os sentidos (e até mesmo a existência) de uma *metodologia filosófica* (Folscheid, Wunenburger, 2006), é importante levar em consideração o fato de que a Filosofia tem características responsáveis por torná-la singular no universo das ciências. Para Tomás Melendo (2016), o pensamento filosófico é cercado por especificidades, de modo que o significado atribuído às suas terminologias continua incerto. Se, por um lado, é comum relacionar o saber filosófico à sabedoria, entendendo-o como a capacidade de desenvolver um conhecimento natural sobre os grandes mistérios humanos e de reger os domínios da própria existência, por outro, o *filosófico* pode designar as entrelinhas complexas de uma questão ou de uma conjuntura – o que sinaliza o caráter teórico ou contemplativo da disciplina⁶ (Melendo, 2016).

A natureza contemplativa, que é natural à atividade filosófica, é essencial para a compreensão dos significados contemporâneos dessa disciplina. A Antropologia Filosófica pode ser compreendida como uma atitude investigativa própria do pensamento filosófico, que aborda o *homem* enquanto problema central,

⁶ Tomás Melendo (2016, p. 15), ao comentar a extensão da ideia de "Filosofia" (e de um possível método filosófico), menciona: "É significativo que já Aristóteles, referindo-se ao exercício da filosofia, utilizasse uma expressão de todo similar à proposta – a de *bios theoretikos* ou 'vida teórica ou contemplativa'. E é que, na verdade, o próprio conhecer guarda uma estreita relação com a vida, porquanto estar vivo é condição inevitável para apreender a realidade. Mais ainda, constitui, por si só, um modo de vida superior e inclusive culminante – conhecer é viver, melhor, é viver de uma maneira excelsa, pois está 'vivendo' também, de certo modo, as realidades que se conhecem. Por isso, as plantas, cuja vida é inferior à dos animais, não chegam ainda a conhecer; ademais, Deus, que é Vida na acepção mias eminente do vocábulo, é concebido por Aristóteles como o puro Pensamento que pensa a si mesmo, ou seja, como o sumo Conhecimento daquilo que é maior e que existe – Ele mesmo."

valendo-se de metodologias características desse saber para examinar a categoria em questão. Em outros instantes da história, sobretudo nas tradições da filosofia antiga e medieval, o debate antropológico foi reduzido à condição de "psicologia" – isto é, uma ciência da alma ou uma metafísica do ser humano (Cuadrado, 2010). Cumpre destacar que o advento da Antropologia Filosófica como ciência e disciplina autônoma não implicou o afastamento das discussões sobre o *homem* do âmbito das ciências positivas, independentemente de sua natureza, se naturais ou humanas. Na verdade, a disciplina emergiu como um instrumento capaz de articular um mosaico de dimensões complexas e singulares que configuram o fenômeno humano. No âmbito filosófico, as abordagens antropológicas sobre a natureza humana não se restringem a um enquadramento exclusivamente científico, na medida em que lhes falta um núcleo intelectual situado para além da mera experimentação empírica (Cuadrado, 2010).

Nesse sentido, a tarefa primordial da Antropologia Filosófica consiste em estabelecer um fundamento último para a compreensão da condição humana, dialogando, por consequência, com outras disciplinas que se ocupam do mesmo objeto, embora sob perspectivas diversas, como a Biologia, a Física, as Ciências Sociais, a Psicologia ou a Teoria Cultural (Cassirer, 1967). Ainda que múltiplas áreas do conhecimento tenham o ser humano como objeto temático, a especificidade antropológico-filosófica reside no fato de suas conclusões teóricas não derivarem de operações próprias e restritas às ciências experimentais. Enquanto elas se vinculam essencialmente ao fenômeno humano por meio da observação das regularidades manifestadas, a Antropologia Filosófica mantém uma dinâmica própria e de cunho metafísico (Sala, 2013). Esse quadro teórico é o que possibilita à disciplina conceber o homem como uma realidade complexa e se interessar fundamentalmente por sua natureza profunda ou entitativa. Significa dizer que a disciplina em questão se ocupa do ser humano em sua totalidade, voltando-se para o seu caráter universal e sua essência última, o que a faz problematizar dimensões como os afetos, a sensibilidade, o papel da racionalidade e a transcendência da vida humana.

Interpretadas a partir de outros ramos do saber filosófico, essas dimensões tendem a permanecer veladas ou secundarizadas, razão pela qual se afirma que a Antropologia Filosófica, na medida em que é compreendida como *ciência*, empreende uma leitura de caráter invariavelmente fenomenológico do ser humano. Outro aspecto relevante para uma introdução à disciplina se refere ao limite estrutural das ciências empíricas, que as impede de atingir a radicalidade reservada ao saber filosófico. Todas as vezes que ultrapassam o seu escopo fenomênico e procuram elevar suas particularidades ao nível de uma explicação universal sobre o homem, essas ciências se convertem em pseudo-ontologias, como o biologismo, o psicologismo e o sociologismo – que, embora pretendam abarcar a totalidade humana, terminam por reduzi-la a determinados modos de ser particulares e regulares, firmados, por exemplo, na dimensão biológica, psicológica ou social (Choza, 2002; Cuadrado, 2010). Contudo, isso não implica negar que as ciências

empíricas possam oferecer contribuições válidas para o desenvolvimento do pensamento antropológico-filosófico. Nesse aspecto, o problema fundamental reside no fato de carecerem da radicalidade original e distintiva que caracteriza a reflexão filosófica.

Enquanto as ciências empíricas não se mostram capazes de ultrapassar os fenômenos, a atitude filosofante sobre o homem opera por meio do aprofundamento crítico, articulando elementos que abrangem desde a experiência cotidiana até os saberes especializados. Dessa forma, fenômenos como a linguagem, o amor, a morte ou a fé, para as ciências empíricas, são explicados prioritariamente a partir do funcionamento das estruturas biológicas e vitais do organismo humano. A título de exemplo, se a categoria analisada fosse o fenômeno cultural da morte, o exame empírico tenderia a recorrer a métodos de codificação de comportamentos e estruturas simbólicas, como o luto, e não se valeria de uma investigação metafísica sobre a condição humana. Ao contrário disso, a Antropologia Filosófica emprega um retorno às experiências primordiais do ser humano com a finalidade de conferir densidade epistemológica às análises sobre a condição humana. Nesse processo, ela transcende a mera descrição das formas e funções da linguagem, buscando compreender, de modo radical, o *ser* que constitui o sujeito humano como tal (Langlois, 2007).

Na medida em que problematiza o fenômeno da morte, por exemplo, a Antropologia Filosófica postula questões a respeito daquilo que, relacionado ao ser humano, escapa-lhe no domínio do empírico, procurando estabelecer um princípio originário e fundamental que vincule o homem à sua transcendência. Assim, é válido mencionar que a leitura antropológico-filosófica não se limita a racionalizar estados de consciência ou escolhas ético-morais específicas. Como transcende o plano do empírico imediato, ela não trata de um indivíduo, grupo, cultura ou época determinados, mas da natureza humana em sua constituição universal. Por essa razão, entender a Antropologia Filosófica como ciência é reputada como uma alternativa teórica que não pretende instaurar uma universalidade *metodológica* no âmbito científico, mas desvelar a universalidade *ontológica* do ser humano, superando tanto o particularismo das ciências empíricas quanto o lirismo das reflexões abstratas sobre a condição humana. Ou seja, ela pretende formular, como questão fundamental de uma ciência em nascimento, o significado último sobre o "homem" (Vaz, 1998).

Em uma perspectiva histórica da disciplina, é possível observar que todas as culturas, em maior ou menor grau, reconheceram a necessidade de compreender o ser humano como um microcosmos. Essa noção é sustentada na ideia de que o mundo inferior, composto por objetos, plantas e animais, somente adquire sentido e significado a partir da intervenção humana, da qual também emerge a revelação de um mundo superior. Nesse viés, o ser humano se configura como uma instância mediadora entre as dimensões imanente e transcendente, funcionando como uma ponte entre o visível e o invisível. Para a Antropologia

Filosófica, que coloca o *homem* como centro de todo o seu debate histórico, conceitual e metodológico, o conhecimento humano deve estar situado em um ponto de intersecção entre essas duas esferas, constituindo-se como um domínio privilegiado da própria estrutura humana. Consciente dessa tradição de pensamento, a filosofia contemporânea, representada nesse campo pelas reflexões fenomenológico-antropológicas de Max Scheler (2003), enfatizou que apenas o homem é capaz de interrogar-se acerca de si mesmo. É o único ente que, ao formular perguntas sobre sua própria essência, converte-se simultaneamente em sujeito e objeto de reflexão filosófica (Mondin, 1980).

Essa constatação implica reconhecer que o homem ocupa um lugar em disputa no universo. No humanismo renascentista, tornou-se tradicional a tese de que, ao homem, nada do que é humano lhe é estranho. Entretanto, essa máxima não deve se verificar como uma disposição universalmente presente. Ainda hoje, é comum que se privilegie o estudo da natureza no universo filosófico, tendo como referência o macrocosmo, dos astros, das partículas elementos e dos ciclos vitais, relegando a segundo plano o exame da própria natureza humana, a qual permanece, assim, como um mistério para si mesma. Essa postura teórico-metodológica decorre de uma escolha reiterada pelo conhecimento da natureza extensiva, que conduz o ser humano a se inserir no mundo segundo o paradigma dos entes corpóreos, como uma mera *coisa* entre as outras. Para a Antropologia Filosófica, no entanto, o homem apenas é capaz de produzir conhecimento e ter ciência sobre os elementos da realidade em virtude de sua capacidade de transcender as estruturas que observa. O inverso, porém, não se verifica: a apreensão da totalidade do ser humano como objeto de conhecimento se constitui como realidade superior inacessível às ciências empíricas, demandando, para tal, um referencial metafísico que permita captar os aspectos mais profundos de sua natureza. Por essa razão, José Langlois (2007) sustenta que a pergunta humana sobre a própria constituição é, ao mesmo tempo, um imperativo ético e noético, devendo superar toda distração inferior e o obscurecimento provocado pela imersão humana no mundo dos objetos, a fim de instaurar uma disciplina voltada ao conhecimento de si: o próprio sentido antropológico-filosófico.

3. OS SENTIDOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA: EM BUSCA DA FORMAÇÃO DE VISÕES ABRANGENTES

Na condição de ciência, a Antropologia Filosófica se apresenta como uma abordagem que retoma o sentido metafísico clássico da compreensão humana sobre si mesmo, expresso no preceito socrático "conhece-te a ti mesmo" (gnôthi seautón). Essa máxima não se limita à esfera da consciência moral, mas abrange igualmente a dimensão da inteligência especulativa – que é de interesse de toda e qualquer investigação que se caracterize como filosófica. Por sua envergadura teórica e radicalidade, a emergência da Antropologia Filosófica pode ser compreendida como um acontecimento que, mesmo recente, apresenta-se como

capaz de suspender a atenção dedicada a outros campos do saber, como a Lógica ou a Filosofia da Ciência, para direcionar o homem às questões que lhe dizem respeito, seja como sujeito do conhecimento ou seu objeto, a fim de buscar um conhecimento imediato e profundo sobre a existência humana. Por essa razão, a construção de um entendimento abrangente sobre os termos da Antropologia Filosófica requer a consideração de três eixos fundamentais de análise (Choza, 1988).

O primeiro deles está concentrado no âmbito da delimitação do objeto de pesquisa e da definição de um enfoque específico para suas investigações enquanto campo autônomo do saber filosófico. Essa etapa diz respeito à circunscrição clara e eficaz do objeto material e do objeto formal da disciplina, estabelecendo os contornos conceituais que a diferenciam das múltiplas abordagens, filosóficas ou não, voltadas ao estudo do ser humano em suas diferentes facetas. Essa demarcação implica formular uma fundamentação filosófica que permita enfrentar a definição de seu estatuto epistemológico e examinar as implicações crítico-ideológicas decorrentes de sua prática teórica. O segundo aspecto compreende a reconstrução do itinerário histórico da Antropologia Filosófica. Ele envolve a elaboração de um percurso histórico sucinto, no qual sejam apresentadas as etapas mais significativas da autorreflexão humana ao longo de sua trajetória civilizacional. Ou seja, trata-se daquilo que se pode considerar característico no interrogar do homem sobre o homem, da formação de uma "filosofia do homem". Essa tarefa inclui, de forma mais específica, a análise histórica da própria Antropologia Filosófica, desde os seus textos inaugurais, sobretudo os de Max Scheler, até o desenvolvimento de seus continuadores, contemplando também as críticas direcionadas às formulações iniciais da disciplina. O terceiro eixo compreende a análise das dimensões constitutivas do ser humano. Ele busca estabelecer o estudo sistemático das diversas dimensões estruturais e existenciais que configuram a condição humana. É importante mencionar que essa investigação abrange a realidade biocultural do homem, sua estrutura psicossomática, a subjetividade, a liberdade, a dimensão interpessoal e social, a historicidade e aspectos inerentes à finitude, como o sofrimento e a mortalidade, entre outros elementos que compõem a sua constituição ontológica.

Como mencionado em outras oportunidades neste trabalho, a Antropologia Filosófica se ocupa de um objeto que foi responsável por mobilizar, ao longo da história, toda a reflexão humana: a investigação acerca de sua própria realidade, definição e natureza ontológica. Essa indagação acompanha a humanidade desde os seus primórdios e tenderá a persistir enquanto ela existir. Contudo, as respostas formuladas se revelam múltiplas, variáveis e, não raras vezes, contraditórias, de modo que ainda não foi consolidada uma estrutura conceitual única, intelectualmente coerente e amplamente convincente sobre a disciplina (Amengual, 2007). Na contemporaneidade, diante da diversidade de respostas aos problemas antropológicos e da multiplicidade de disciplinas que

reivindicam o rótulo de "antropológicas", intensificaram-se os esforços para atingir algum grau de unificação mínima na disciplina, já que todas elas se debruçam sobre o mesmo objeto material: o ser humano. A principal dificuldade é que esses esforços nem sempre produzem resultados satisfatórios. O homem se experimenta, no presente, como um ser problemático e, em parte, cético quanto à possibilidade de definir de maneira clara e definitiva o seu ser, enfrentando, de forma adicional, dificuldades para estabelecer vínculos epistemologicamente consistentes entre os distintos saberes antropológicos (Amengual, 2007).

Na medida em que consideramos a multiplicidade de dimensões que integram a realidade humana, cada uma delas apta a constituir o objeto de uma antropologia científica, tem-se que a Antropologia Filosófica entendeu a imprescindibilidade de elucidar aquilo que conforma a estrutura essencial do ser humano – núcleo tradicionalmente identificado como objetivo último da disciplina. Entretanto, como a ideia de uma "Antropologia Filosófica" carrega, em determinados contextos, preconceitos e suspeitas de obsolescência, impõe-se a necessidade de explicitar recorrentemente tanto o conteúdo quanto a orientação epistemológica desse campo de investigação, a fim de demonstrar a sua atualidade e legitimidade – como buscamos realizar com este trabalho. Ainda que atravessada por uma crise de identidade e reconhecimento, a Antropologia Filosófica mantém como propósito central invariável a análise da estrutura essencial do ser humano. O enfoque metodológico de uma antropologia renovada deve se distanciar significativamente dos métodos especulativos que foram empregados nas antigas "filosofias do homem", como a socrática, a platônica ou a aristotélica (Sala, 2013). É incontestável que todos esses pensadores trabalharam com temas da natureza humana, mas sem distingui-los enquanto área específica; eles foram trabalhados em consonância a outros campos do saber filosófico, como a Ética, a Metafísica ou a Política. Por essa razão, uma abordagem filosófica rigorosa nessa área deve, por um lado, esclarecer o que há de específico e essencial no ser humano e, por outro, dialogar de forma integrada com os saberes oriundos tanto das Ciências Humanas (ou do Espírito) quanto das Ciências Naturais.

Na medida em que a finalidade precípua da Antropologia Filosófica consiste em investigar as possibilidades de identificar a estrutura essencial do ser humano, de forma a unificar, ordenar e fundamentar o conjunto dos demais saberes que dimensionam a vida cotidiana do homem, tem-se que essa tarefa repousa sobre dois pressupostos cuja aceitação ainda não é universal: (a) a convicção de que tal estrutura pode ser discernida pela razão e pelos sentidos, ainda que sua formulação varie conforme a perspectiva filosófica e/ou epistemológica adotada; e (b) a confiança na existência de uma metodologia capaz de alcançar essa estrutura, permitindo apreender aquilo que é mais específico e próprio da realidade humana. Para os objetivos que tracejamos neste trabalho, é relevante ressaltar que a identificação dessa estrutura essencial não implica o retorno a concepções ambíguas ou ultrapassadas que não encontram mais lugar no contexto

antropológico-filosófico, como as ideias de "natureza" ou "essência humana", entendidas de modo estático ou fechado. Ao contrário disso, a compreensão sobre o ser humano exige que ele seja concebido como uma realidade estruturalmente rica, aberta, plural e em constante processo de autoconfiguração (Langlois, 2007).

A dinâmica que fundamenta a Antropologia Filosófica deve ser comparada a um jogo dialético que envolve, simultaneamente, elementos universais e constitutivos da condição humana, presentes em todos os indivíduos da espécie, e a forma singular e intransferível pela qual cada pessoa estrutura e organiza tais elementos em sua experiência vivida. Conforme defende o filósofo espanhol Xavier Zubiri (2020), essas duas dimensões complementares são denominadas *personeidade* e *personalidade*, respectivamente. Em acordo à linha de pensamento de Zubiri e de outros representantes da tradição personalistas, que foram profundamente influentes para os sentidos contemporâneos da disciplina, pode-se afirmar que a Antropologia Filosófica se desenvolve mediante diálogo com outras áreas do saber filosófico, em especial com correntes de orientação ético-moral e ontológica. Como disciplina voltada a investigar os sentidos do ser humano, sobretudo em suas especificidades, a Antropologia Filosófica também assume uma função intrinsecamente ética, mesmo que secundária, dado que a responsabilidade é elemento constitutivo da estrutura essencial humana. A tese de Zubiri, em consonância com autores das filosofias da alteridade, como Emmanuel Lévinas (2007), busca evidenciar que a dimensão ético-moral não constitui traço acidental, mas componente fundamental do ser humano. Nesse horizonte, o sentido primário não se situa prioritariamente no plano ontológico, na determinação do ser ou na esfera cognoscitiva/epistemológica, mas no plano ético, expresso na responsabilidade para com o outro.

Nessa perspectiva, alguns teóricos vinculados à tradição contemporânea da Antropologia Filosófica, como é o caso de Lévinas, sustentam que o critério mais radical de caracterização do ser humano não se limita à capacidade de raciocinar e formular questões de sentido (como animal *rationale*, ou seja, dotado de *logos*), mas encontra seu fundamento na interpelação ética – ou seja, na pergunta e na responsabilidade pelo outro. Hoje, a disciplina assume uma postura distanciada de preocupações exclusivas com sua natureza científica e seus trajetos metodológicos. Na verdade, ela defende que a ética não deriva da ontologia como dimensão secundária ou dependente do ser concebido como suporte substancial; pelo contrário, afirma-se a precedência do sentido ético, que se apresenta como mais originário, básico e fundamental que o ontológico, ainda que ambos devam permanecer integrados e mutuamente articulados. Adicionalmente, compreende-se o ser humano como uma rede de relações inter-humanas, permanentemente inserida em um dinamismo de configurações e reconfigurações – uma urdidura (Beorlegui, 2009). Para os sentidos antropológico-filosóficos atuais, a humanidade é entendida como tecido vivo de vínculos que se entrelaçam e se desfazem continuamente, resultado de múltiplas presenças e influências. O humano

se constitui, nesse processo, no entrecruzamento incessante entre três polos: o eu, o entorno natural e o entorno social. Essas estruturas mantêm interações recíprocas não regidas por leis fixas que determinem padrões invariáveis, o que assenta o seu interesse prioritário para as investigações filosóficas (Beorlegui, 2009).

No quadro da Antropologia Filosófica atual, que é atravessada fundamentalmente por autores que se inserem no debate na condição de continuadores das filosofias personalistas, fenomenológico-antropológicas e da alteridade, a interpretação da relação entre esses três polos se afasta, por um lado, de uma concepção extrínseca do social, que o considera elemento acidental e secundário da personalidade humana. Por outro, em meio a concepções deterministas, embora reconheça a influência significativa do entorno social, a reduz a um fator mimético e impositivo. Os autores contemporâneos defendem, portanto, que tanto a subjetividade quanto o entorno social se configuram em uma dinâmica aberta, formada por pressupostos individuais e coletivos que variam em cada caso. Nesse cenário, dois aspectos merecem atenção: (a) o eu, a subjetividade ou a pessoa não podem ser concebidos como resultados de uma dinâmica autossuficiente, capaz de atingir maturidade unicamente a partir da evolução orgânica de suas bases fisiológicas (como sugerem algumas teorias bio-psicológicas), nem reduzidos, à maneira cartesiana, à consciência solipsista como identidade pura e isolada; e (b) o eu tampouco deve ser visto como produto passivo das influências físicas, psicológicas e sociais do entorno, conforme supõem determinadas abordagens ambientalistas ou condutistas. Ao contrário, a subjetividade constitui-se como resultado de uma tensão recíproca e enriquecedora entre o polo subjetivo e o polo interpessoal/social, num movimento contínuo de convergência e mútua fecundação. Nesse sentido, o nós é concebido como uma forma originária de fraternidade (Beorlegui, 2009).

À medida que a Antropologia Filosófica avança sob o influxo das abordagens contemporâneas, torna-se igualmente perceptível um risco latente: o empreendimento humano de um autodiagnóstico, frequentemente impreciso, pode se mostrar como uma tentativa inócua de localizar uma natureza essencial que ainda permanece desconhecida em sua completude. Quando o ser humano se volta exclusivamente à própria interioridade, na expectativa de escapar à realidade externa e de nela encontrar valores ou aspectos profundos capazes de redimi-lo da condição que o circunda, corre-se o perigo de, na ausência de um exercício filosófico robusto e rigorosamente fundamentado, deparar-se apenas com vazios. Por essa razão, o debate teórico-metodológico da disciplina se torna uma de suas principais necessidades – não apenas para legitimar suas teses, mas também para definir o seu alcance e âmbito de atuação. Para a Antropologia Filosófica, a atitude de autoconhecimento somente alcança legitimidade e plenitude quando se projeta para além de si mesma, orientando-se para um conhecimento mais abrangente da realidade, que ultrapasse a dimensão estritamente humana e inclua também a ordem natural ou material.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se concentrou na tentativa de discutir a formação científica da Antropologia Filosófica, em uma clara menção à sua qualificação enquanto ciência e área autônoma do saber filosófico contemporâneo, dotada de objetos, metodologias e discussões próprias. O ideal antropológico que acompanha a humanidade desde os tempos antigo ainda se mantém presente na contemporaneidade, por vezes de maneira ainda mais urgente. Apesar dos esforços humanos no sentido de estabelecer um autoconhecimento aprofundado, por meio de uma estrutura antropologia que se vincula a outras áreas do conhecimento contemplativo, como a Metafísica e a Ética, em que se buscam penetrar as camadas mais íntimas da subjetividade, é certo dizer que essa dimensão permanece como um mistério para o próprio homem. Embora muitos aspectos da realidade, como a natureza extensiva, escapem ao pleno entendimento humano, nenhum se revela tão enigmático e obscuro quanto o próprio ser humano e seus critérios constitutivos. Não obstante, a reflexão antropológico-filosófica não pode ser reduzida a um *ceticismo paralisante*, como se a questão sobre o homem fosse intrinsecamente destituída de respostas possíveis. Ao longo de sua trajetória histórica e reflexiva, o ser humano tem ampliado, de forma gradativa, o conjunto de conhecimentos sobre si mesmo, ainda que a resposta fundamental acerca de seu núcleo ontológico permaneça inconclusa – ou, ao menos, carente de formulações plenamente satisfatórias. De toda forma, pode-se afirmar que não constitui interesse da Filosofia encontrar uma resposta final para problemas dessa natureza. Inclusive, os teóricos da Antropologia Filosofia entendem que o ser humano não constitui um "problema" filosófico no sentido estrito, o que implicaria a busca de soluções mediante recursos externos à racionalidade, mas, antes, um "mistério", cuja elucidação requer uma abordagem enraizada na interioridade do próprio ser.

Independentemente da perspectiva epistemológica que se adotar, o homem é o único ente, no âmbito da estrutura ontológica ordinária, dotado da capacidade de interrogar-se sobre si mesmo – prerrogativa que o distingue dos demais seres, cuja existência acontece de modo inconsciente e, por isso, isenta de questionamentos ontológicos. Em termos históricos, o emprego de uma terminologia específica (e de um repertório conceitual e problemático próprio) para a Antropologia Filosófica é recente e se vincula a correntes de pensamento desenvolvidas no último século, como o personalismo, a fenomenologia e as filosofias da alteridade. Em razão de seu caráter científico e aberto à transformação, a disciplina não deixa de dialogar com tendências centrais de toda a filosofia ocidental, estabelecendo interlocuções com saberes científicos, sociopolíticos e históricos, sem negligenciar, por exemplo, aspectos éticos e estéticos. As abordagens mais recentes reconhecem que a Antropologia Filosófica se distribui entre diferentes correntes, abarcando problemáticas que se situam no plano psicológico, como as questões de identidade pessoal, e também no plano biológico e orgânico, promovendo aproximações entre

biologia, ciência e técnica. No entanto, o núcleo de sua reflexão permanece voltado aos temas centrais da filosofia que se ergueu no século passado, como a constituição do sujeito, o sentido da vida e as dimensões do ser humano. Inclusive, essa diversidade de enfoques explica a dificuldade em delimitar, de forma unívoca, o seu conceito e campo de incidência, frequentemente situado em zonas fronteiriças do saber.

A pergunta central que a Antropologia Filosófica direciona ao homem, enquanto sujeito que se conhece, não se restringe à dimensão individual, mas se projeta no âmbito intersubjetivo – ou seja, na compreensão do *outro*. Ao passo em que atinge esse patamar de universalidade, a questão antropológica assume estatuto propriamente filosófico e científico, deslocando-se das particularidades empíricas para o terreno da essencialidade, que passa a constituí-la desde então. Assim, a interrogação fundamental da Antropologia Filosófica, que a funda como ciência e estabelece o seu estatuto filosófico e epistemológico, não é "*quem sou eu?*", mas "*o que é o homem em sua essência?*". A resposta a essa pergunta, embora radicada na subjetividade, não se refere a um indivíduo particular, mas à condição de pertencimento à natureza humana. Enquanto disciplina filosófica, a Antropologia busca compreender o homem em suas dimensões essenciais, evitando a sua redução a aspectos acidentais ou contingentes. Portanto, o seu propósito último consiste em apreender a unidade que possibilita o conhecimento mais profundo da realidade humana, de modo que a Antropologia Filosófica formula a pergunta *radical* a respeito do ser humano – problema que, de diversas formas, permeou toda a tradição filosófica ocidental, mas apenas foi contida sob a ideia de "ciência" com o seu estatuto epistemológico.

REFERÊNCIAS

AMENGUAL, GABRIEL. *ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA*. MADRID: BIBLIOTECA DE AUTORES CRISTIANOS, 2007.

BEORLEGUI, CARLOS. *ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA: NOSOTROS: URDIMBRE SOLIDARIA Y RESPONSABLE*. 3. ED. BILBAO: UNIVERSIDAD DE DEUSTO, 2009.

CASSIRER, ERNST. *ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA: INTRODUCCIÓN A UNA FILOSOFÍA DE LA CULTURA*. 5. ED. CIUDAD DE MÉXICO: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 1968.

CUADRADO, JOSÉ ÁNGEL GARCÍA. *ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA: UNA INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DEL HOMBRE*. 5. ED. NAVARRA: EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, 2010.

CHOZA, JACINTO. *ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA: LAS REPRESENTACIONES DEL SÍ MISMO*. MADRID: BIBLIOTECA NUEVA, 2002.

CHOZA, JACINTO. *MANUAL DE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA*. MADRID: EDICIONES RIALP, 1988.

FOLSCHEID, DOMINIQUE; WUNENBURGER, JEAN-JACQUES. *METODOLOGIA FILOSÓFICA*. TRAD. PAULO NEVES. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2006.

HERNÁNDEZ, ANTONIO. *EPISTEMOLOGÍA DE LA ANTROPOLOGÍA: CONOCIMIENTO, TÉCNICA Y HOMINIZACIÓN*. MÉXICO: EDICIONES Y GRÁFICOS EÓN, 2015.

LANGLOIS, JOSÉ MIGUEL IBÁÑEZ. *INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA*. 6. ED. NAVARRA: EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, 2007.

LAVENDA, ROBERT; SCHULTZ, EMILY. *ANTHROPOLOGY: WHAT DOES IT MEAN TO BE HUMAN?* NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2014.

LÉVINAS, EMMANUEL. *ÉTICA E INFINITO*. TRAD. JOÃO GAMA. LISBOA: EDIÇÕES 70, 2007.

LLOBERA, JOSE R. ET AL. (ORGS.). *LA ANTROPOLOGÍA COMO CIENCIA*. BARCELONA: ANAGRAMA, 1975.

MELENDO, TOMÁS. *INICIAÇÃO À FILOSOFIA: RAZÃO, FÉ E VERDADE*. 2. ED. TRAD. MARCIANO LANG FRAGA. SÃO PAULO: INSTITUTO BRASILEIRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIA "RAIMUNDO LÚLIO", 2016.

MONDIN, BATTISTA. *O HOMEM, QUEM É ELE?* ELEMENTOS DE ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA. TRAD. R. LEAL FERREIRA. SÃO PAULO: PAULUS, 1980.

SALA, JAVIER SAN MARTÍN. *ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA: DE LA ANTROPOLOGÍA CIENTÍFICA A LA FILOSÓFICA*. MADRID: UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, 2013.

SCHELER, MAX. *A POSIÇÃO DO HOMEM NO COSMOS*. TRAD. MARCO ANTÔNIO CASANOVA. RIO DE JANEIRO: FORENSE UNIVERSITÁRIA, 2003.

VAZ, HENRIQUE CLÁUDIO DE LIMA. *ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA*. 4. ED. SÃO PAULO: LOYOLA, 1998. VOL. I.

ZUBIRI, XAVIER. *SOBRE LA ESENCIA*. MADRID: ALIANZA EDITORIAL, 2020.

A INSERÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES NA PREVENÇÃO DA VIOÊNCIA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FRANCA

LIMA, Fabiana Santos da Silva⁷
MARTINO, Vânia de Fátima⁸
MONTEIRO, Santiago Castígio e³

1. INTRODUÇÃO

A crescente complexidade dos fenômenos sociais que permeiam o ambiente escolar tem evidenciado a necessidade de políticas públicas capazes de articular ações educativas, sociais e de saúde mental no cotidiano das escolas. A violência escolar, em suas múltiplas expressões — como agressões físicas, verbais, discriminações e bullying — compromete não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes (ABRAMOVAY, 2002; FANTE, 2005). Diante desse cenário, a Lei nº 13.935/2019 surge como marco legal, determinando que as redes públicas de educação básica no Brasil devem contar com psicólogos e assistentes sociais em equipes multiprofissionais, atuando de forma integrada à escola para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, promover o desenvolvimento integral dos estudantes e prevenir situações de violência. Além disso, estabelece a articulação de ações com famílias e a rede de proteção social, reconhecendo o caráter multidimensional das demandas escolares.

Conforme explicitado no artigo de Mendes (2024), a atuação conjunta desses profissionais favorece a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, prevenindo situações de violência e fortalecendo os vínculos entre escola, família e comunidade. A efetivação dessa política, contudo, depende de regulamentações locais e da articulação entre diferentes setores da gestão pública. No município de Franca/SP, a implementação da Lei nº 13.935/2019 foi regulamentada pela Resolução SME nº 002/2024, que dispõe sobre a atuação das equipes multiprofissionais nas unidades escolares.

Este artigo integra uma dissertação de mestrado em construção e tem como objetivo compreender, a partir da análise documental, de que forma a inserção de assistentes sociais e psicólogos na rede municipal de ensino de Franca/SP tem contribuído para a prevenção da violência escolar. Com base em documentos públicos — como resoluções, relatórios e materiais produzidos pela Comissão responsável pela implementação da política — busca-se identificar diretrizes, práticas e desafios enfrentados no contexto local. A fundamentação teórica se apoia na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996),

⁷ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - PPGPAPP. Supervisora Municipal de Ensino - Franca/SP. fabiana.ss.lima@unesp.br

⁸ Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Orientadora do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - PPGPAPP da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP - Campus de Franca. vania.martino@unesp.br

que compreende o desenvolvimento como resultado da interação dinâmica entre o indivíduo e múltiplos sistemas ambientais inter-relacionados — microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema. Essa perspectiva permite analisar a violência escolar considerando não apenas as interações diretas vivenciadas no ambiente escolar, mas também as influências indiretas de políticas públicas, contextos culturais e mudanças históricas. Também há o embasamento nos estudos de Abramovay (2002) sobre violência escolar e estratégias de prevenção.

Ao considerar os resultados parciais da pesquisa, verifica-se que o trabalho da Comissão Municipal de Implementação da Lei nº 13.935/2019, criada em 2022 pela Secretaria Municipal de Franca, tem sido essencial para estruturar as diretrizes de atuação dos profissionais, promover formações, elaborar materiais orientadores e articular a inserção dos serviços no cotidiano escolar. O presente artigo busca refletir sobre os avanços e desafios da política pública em Franca, ressaltando o papel estratégico da equipe multiprofissional — prevista na Resolução nº 002/2024 e composta por psicólogos e assistentes sociais — na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes e na construção de uma escola mais segura e participativa.

2. METODOLOGIA

Este artigo deriva de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e analítico, vinculada a uma dissertação de mestrado em andamento, cuja proposta é investigar as contribuições da atuação de psicólogos e assistentes sociais na prevenção da violência escolar, a partir da implementação da Lei nº 13.935/2019 no município de Franca/SP. A abordagem qualitativa permite compreender sentidos e significados atribuídos às práticas institucionais e profissionais, priorizando a interpretação de documentos e contextos (MINAYO, 2017).

A metodologia adotada é a análise documental, com base em fontes públicas institucionais, como legislações, resoluções, atas, relatórios, planos de ação e materiais formativos produzidos pela Comissão Municipal responsável pela implementação da Lei nº 13.935/2019. O recorte temporal abrange o período de 2023 a 2024, contemplando o processo de organização das equipes multiprofissionais, a definição das diretrizes de trabalho e os primeiros registros de atuação na rede municipal.

Os documentos serão organizados a partir dos objetivos da pesquisa e analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), utilizando categorias definidas parcialmente a priori (com base nos objetivos) e parcialmente a posteriori (emergentes da leitura dos documentos). A interpretação dos dados foi orientada pelo referencial teórico da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner (1996), que destaca a escola como um dos contextos centrais de socialização, e pelos estudos de Abramovay (2002) e Fante (2005), que analisam as múltiplas expressões da

violência escolar e a importância das estratégias preventivas interdisciplinares.

Não houve coleta direta com indivíduos, nem uso de informações sigilosas, o que dispensa a necessidade de submissão ao Comitê de Ética, conforme a Resolução CNS nº 510/2016. A seleção e o tratamento do material seguirão critérios de relevância para o tema, clareza das informações e vinculação com a política pública analisada. Além disso, serão considerados os materiais produzidos pela Comissão da Secretaria Municipal de Educação, composta por representantes da psicologia, do serviço social, dos professores e da gestão educacional, que atuaram diretamente na elaboração de diretrizes e na formação das equipes multiprofissionais.

3. A LEI Nº 13.935/2019 NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP

Este trabalho está diretamente relacionado à política pública instituída pela Lei nº 13.935/2019, que prevê a atuação indispensável de psicólogos e assistentes sociais na educação básica pública. Essa lei representa um avanço no reconhecimento da escola como um espaço que demanda uma abordagem interdisciplinar para lidar com os desafios sociais e emocionais dos estudantes. A formulação dessa política foi um processo complexo, envolvendo não apenas o Congresso Nacional, responsável pela aprovação legislativa, mas também a participação ativa de entidades representativas, como o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). A efetivação da lei, contudo, cabe às redes municipais e estaduais de ensino, esferas competentes pela contratação, alocação e integração desses profissionais em suas escolas.

A pesquisa realizada no município de Franca/SP concentra-se na análise documental da implementação da Lei nº 13.935/2019, com foco na atuação das equipes multiprofissionais no ambiente escolar e suas contribuições para a prevenção da violência. Para isso, são investigados diversos documentos públicos e institucionais, como relatórios elaborados pelas secretarias municipais, resoluções normativas, planos de ação produzidos pelas equipes de psicologia e serviço social, materiais de formação e orientações expedidas pela Comissão Municipal responsável pela implantação da política.

Também são considerados documentos escolares, como projetos pedagógicos que articulam ações interdisciplinares e registros institucionais que evidenciem estratégias de acolhimento, prevenção e articulação com a rede de proteção social. Esses materiais permitem compreender como a política tem sido operacionalizada nas escolas públicas de Franca/SP, quais práticas estão sendo desenvolvidas pelas equipes multiprofissionais e de que maneira essas ações se relacionam com a promoção de um ambiente escolar mais acolhedor, seguro e preventivo à violência.

A análise documental possibilita ainda a identificação de diretrizes estabelecidas localmente para a atuação dos profissionais, os desafios enfrentados durante o processo de implementação e as iniciativas intersetoriais em curso, como

a articulação com serviços de saúde, assistência social e órgãos de proteção à infância e adolescência.

Assim, o estudo busca sistematizar e interpretar essas informações à luz da literatura científica e do marco legal, destacando os avanços, as potencialidades e os limites da política pública em questão.

4. CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE QUALITATIVA DA POLÍTICA PÚBLICA

Embora a presente pesquisa não tenha por objetivo avaliar quantitativamente os impactos da Lei nº 13.935/2019, a análise documental realizada até o momento permite observar a existência de elementos qualitativos que sinalizam possíveis efeitos positivos da atuação de assistentes sociais e psicólogos na prevenção da violência escolar. A sistematização de informações contidas em relatórios institucionais, projetos pedagógicos e normativas locais evidencia a valorização do acolhimento, da escuta ativa e da articulação intersetorial como eixos centrais da prática profissional.

Nesse sentido, alguns indicadores qualitativos emergem da documentação analisada, permitindo uma leitura interpretativa do processo de implementação da política pública. Por exemplo, a presença de registros de atividades voltadas ao fortalecimento de vínculos, à mediação de conflitos e à promoção da saúde mental indica uma mudança na forma como as escolas passam a lidar com situações de risco e violências cotidianas. Além disso, o reconhecimento formal, em documentos oficiais, do papel desses profissionais na prevenção de situações de vulnerabilidade demonstra o avanço na institucionalização de práticas interdisciplinares.

Outro aspecto importante refere-se à percepção de acolhimento e à construção de protocolos de escuta qualificada e encaminhamento, frequentemente mencionados nos materiais pedagógicos e relatórios de atuação. Embora não seja objeto desta pesquisa realizar a mensuração direta dessas percepções por meio de instrumentos aplicados a estudantes, a recorrência desses temas na documentação oficial aponta para um esforço intencional das equipes multiprofissionais em transformar o ambiente escolar em um espaço mais seguro e acolhedor.

Portanto, a partir da análise dos documentos públicos e institucionais, torna-se possível identificar indícios consistentes sobre a atuação de psicólogos e assistentes sociais na rede municipal de Franca/SP, e se a mesma tem contribuído para o fortalecimento da cultura de prevenção da violência, valorizando dimensões subjetivas como o bem-estar, o pertencimento e a convivência respeitosa. Esses elementos configuram, assim, contribuições relevantes da política pública e reforçam a necessidade de sua continuidade e aperfeiçoamento.

5. RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Como parte da análise documental realizada até o momento, destaca-se o exame da Resolução SME nº 002/2024, publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Franca/SP. Este documento representa um marco importante na regulamentação local da Lei nº 13.935/2019, ao estabelecer diretrizes operacionais para a atuação dos psicólogos e assistentes sociais na rede pública municipal de ensino. Também foi possível o acesso aos materiais de trabalho junto à Comissão da Secretaria Municipal de Educação do município.

A resolução define que os profissionais atuarão de maneira itinerante, organizados em duplas e atendendo a blocos de escolas (atualmente, dez blocos que atendem 37 (trinta e sete) escolas), em caráter coletivo e preventivo, estratégia adotada com o objetivo de otimizar os recursos disponíveis e garantir a presença das equipes multiprofissionais em todas as unidades escolares. Essa forma de organização busca superar os limites orçamentários e estruturais, possibilitando que a atuação seja planejada de modo coletivo e integrada, respeitando a singularidade de cada território escolar.

Vale ressaltar que o foco do trabalho das equipes multiprofissionais nas escolas municipais de Franca contempla três segmentos: família, alunos e equipe escolar. É realizado o Plano de Ação Multidisciplinar, acompanhado pela Comissão da Secretaria Municipal de Educação, que atua junto a esses profissionais.

Dentre as atribuições estabelecidas na resolução, destacam-se ações como a colaboração com as equipes pedagógicas, o desenvolvimento de estratégias de acolhimento, a prevenção de situações de risco, a promoção da saúde mental, a orientação às famílias e os encaminhamentos à rede de proteção social. Tais diretrizes reforçam o caráter interdisciplinar da atuação dos profissionais e sua inserção como parte fundamental da promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

Outro resultado relevante da investigação até o momento é o acesso aos materiais produzidos pela Comissão da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela estruturação e acompanhamento da implementação da lei em Franca/SP. Esses materiais incluem slides de formação, registros de reuniões, orientações técnicas e roteiros de trabalho, armazenados em drive institucional, que detalham o processo de elaboração das diretrizes e de formação dos profissionais envolvidos.

Ainda são oferecidos encontros formativos e palestras por meio da SME de Franca, abordando diversos temas, bem como a participação dos profissionais nas reuniões intersetoriais, envolvendo outras secretarias, como Ação Social, Saúde, e órgãos como o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), OSC (Organização da Sociedade Civil), terceiro setor, dentre outros.

Verificou-se que alguns temas já foram trabalhados nas escolas, como Cultura da Paz, bullying, comunicação não violenta, parceria escola/família, “o bairro que temos e o bairro que queremos”, os diversos tipos de violências, uso

responsável das redes sociais e da Internet e o impacto nas relações, saúde mental, dentre outros.

Até o momento, foi possível perceber que a Comissão colaborou de forma estratégica na construção de protocolos de atuação, na definição de fluxos de encaminhamento e na promoção de espaços formativos sobre temas como violência escolar, escuta qualificada, proteção social e articulação com políticas públicas intersetoriais. Esse esforço coletivo tem contribuído para consolidar a presença das equipes multiprofissionais como parte integrante da dinâmica escolar, indo além da inserção formal para uma efetiva institucionalização da prática interdisciplinar.

Espera-se que as análises documentais a serem realizadas evidenciem avanços significativos na implementação da Lei nº 13.935/2019 em Franca/SP, contemplando aspectos formativos, organizacionais e a atuação das duplas (psicólogo e assistente social) nas escolas. Também se projeta que os resultados reforcem a relevância desses profissionais para o enfrentamento das múltiplas expressões da violência escolar, contribuindo para consolidar a escola como espaço de proteção, escuta e promoção do desenvolvimento integral.

Por outro lado, é possível que os documentos revelem desafios à consolidação da prática interdisciplinar, como a necessidade de maior integração entre os setores de educação, saúde e assistência social, o aprimoramento do acompanhamento das ações das equipes e a garantia de condições adequadas de trabalho.

Esses aspectos serão aprofundados nas próximas etapas da pesquisa, com vistas à construção de um relatório técnico que identifique boas práticas, lacunas e possibilidades de aprimoramento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental no âmbito desta pesquisa será realizada a fim de evidenciar que a implementação da Lei nº 13.935/2019 no município de Franca/SP representa um passo significativo na busca de práticas interdisciplinares voltadas à prevenção da violência no ambiente escolar. A inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas sinaliza um avanço importante nas políticas educacionais ao reconhecer a complexidade das demandas que atravessam o cotidiano escolar e ao propor uma atuação que integra acolhimento, escuta qualificada e articulação com a rede de proteção social.

A regulamentação local, estabelecida pela Resolução SME nº 002/2024, formaliza a institucionalização da atuação das equipes multiprofissionais. A estratégia de trabalho itinerante por blocos de escolas busca responder aos desafios estruturais e ampliar o alcance das ações, enquanto as atribuições descritas nos documentos — como mediação de conflitos, orientação a famílias e promoção da saúde mental — reforçam o caráter preventivo, coletivo e articulado da proposta.

Outro ponto de destaque é o papel da Comissão instituída para acompanhar a implementação da política. A produção de materiais técnicos, orientações para as escolas e formações oferecidas aos profissionais envolvidos indicam um movimento de valorização do trabalho multiprofissional e de construção de uma cultura institucional mais sensível às demandas psicossociais dos estudantes.

Esse esforço tem contribuído para que a atuação dos psicólogos e assistentes sociais não se restrinja a intervenções pontuais, mas se integre à rotina pedagógica e à gestão escolar de forma sistemática e planejada, favorecendo o fortalecimento da rede de proteção, a melhoria do clima escolar e a ampliação da qualidade de vida dos estudantes.

Essa integração possibilita a identificação precoce de situações de vulnerabilidade, a mediação de conflitos e o desenvolvimento de ações preventivas alinhadas ao projeto pedagógico, reforçando o papel da escola como espaço de cuidado, inclusão e desenvolvimento integral.

Considera-se que a presença desses profissionais tem potencial para favorecer a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, seguro e propício ao desenvolvimento integral. Contudo, prevê-se que a efetivação dessa política enfrente desafios, especialmente no que se refere à necessidade de fortalecer a articulação intersetorial, ampliar as oportunidades de formação continuada e aprimorar os mecanismos de registro e monitoramento das ações realizadas pelas equipes multiprofissionais.

Embora este estudo não se proponha a mensurar impactos quantitativos, a análise dos documentos públicos institucionais pretende reconhecer indícios qualitativos relevantes da contribuição desses profissionais na prevenção da violência e na promoção do bem-estar no espaço escolar. A leitura interpretativa dos materiais aponta para um processo em curso de ressignificação das práticas escolares e de ampliação do olhar sobre o estudante em sua totalidade.

Espera-se que, ao final da pesquisa, a sistematização dos dados possa subsidiar a elaboração de um relatório técnico com sugestões concretas para o aprimoramento da política pública no município de Franca/SP. Tal documento buscará valorizar o trabalho das equipes multiprofissionais, identificar boas práticas e contribuir para o fortalecimento de ações interdisciplinares comprometidas com a garantia do direito à educação em sua dimensão integral e com a construção de uma escola verdadeiramente protetiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, MIRIAM. VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. BRASÍLIA: UNESCO BRASIL, 2002.

BARDIN, LAURENCE. ANÁLISE DE CONTEÚDO. SÃO PAULO: EDIÇÕES 70, 2011.

BRASIL. LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019. DISPÕE SOBRE A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E DE SERVIÇO SOCIAL NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, DF, 11 DEZ. 2019. DISPONÍVEL EM:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm>.
ACESSO EM: 22 SET. 2024.

BRONFENBRENNER, URIE. A ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: EXPERIMENTOS NATURAIS E PLANEJADOS. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1996.

DYE, THOMAS R. COMPREENDENDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS. 7ª ED. ENGLEWOOD CLIFFS: PRENTICE HALL, 1984.

FANTE, CLEO. FENÔMENO BULLYING: COMO PREVENIR A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E EDUCAR PARA A PAZ. CAMPINAS: VERUS EDITORA, 2005.

FRANCA (MUNICÍPIO). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SME Nº 002, DE 12 DE MARÇO DE 2024. DISPÕE SOBRE A ATUAÇÃO DAS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NAS UNIDADES ESCOLARES. FRANCA, SP: SME, 2024.

MENDES, LAURA ROSA RIBEIRO. EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FRENTE ÀS PRIORIDADES DEFINIDAS PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS. DISPONÍVEL EM:
<<https://www.scielo.br/j/pee/a/hppTFrx3bnHV956QDhRHC#>>. ACESSO EM: 10/08/2025.

MINAYO, MARIA CECÍLIA DE SOUZA. O DESAFIO DO CONHECIMENTO: PESQUISA QUALITATIVA EM SAÚDE. 14. ED. SÃO PAULO: HUCITEC, 2014. 407 P. ISBN 978-85-271-0181-3. DISPONÍVEL EM:
<https://pt.scribd.com/document/584246427/Livro-O-DESAFIO-DO-CONHECIMENTO-ATUALIZADO-Minayo-2014?utm_source=chatgpt.com>.
ACESSO EM: 03/08/2025.

RESOLUÇÃO N.º 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016 (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE). TRATA DAS NORMAS APLICÁVEIS A PESQUISAS EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. DISPONÍVEL EM:
<<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. ACESSO EM: 03/08/2025.

A MATEMÁTICA DE TODOS OS DIAS: SERÁ QUE VOCÊ JÁ PERCEBEU?

Adryan Garcia
Graduando em Matemática– Uni-FACEF
adryangarcia@gmail.com

Blenon José Messias
Graduando em Matemática – Uni-FACEF
blenonmessias290@gmail.com

Lincoln Castro
Graduando em Matemática – Uni-Facef
lincoln_lucas@hotmail.com

Silvia Regina Viel
Doutora em Educação – Uni-FACEF
silviaviel@facef.br

1. INTRODUÇÃO

Falar de Matemática nem sempre desperta entusiasmo imediato entre os estudantes. Para muitos, ela ainda aparece como um conjunto de fórmulas prontas e problemas descolados da vida real. No entanto, quando olhamos com mais atenção, percebemos que a Matemática está presente em praticamente tudo: nas contas do mercado, no planejamento financeiro da família, na escolha de uma promoção, no funcionamento dos aplicativos que usamos e até nas decisões políticas que impactam nosso dia a dia.

Temas como juros, inflação, algoritmos e consumo consciente revelam o quanto os conceitos matemáticos estão diretamente ligados à forma como vivemos. Quando entendidos de maneira contextualizada, eles deixam de ser apenas números e passam a ser ferramentas de leitura e intervenção no mundo. Como aponta Skovsmose (2000), “a Matemática crítica permite que o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido e participe mais ativamente das decisões que o cercam”.

Mais do que decorar fórmulas, aprender Matemática é desenvolver a capacidade de analisar, argumentar e tomar decisões com mais segurança. Como afirmam Fonseca e Domite (2010), o ensino de Matemática deve contribuir para que o estudante compreenda o mundo à sua volta, sendo capaz de interpretar dados, resolver problemas reais e participar ativamente da sociedade de forma crítica e responsável. É entender que por trás de um simples cálculo existe, muitas vezes, uma escolha importante, financeira, política ou pessoal. Nesse sentido, estudar Matemática é também uma forma de exercer a cidadania, de ampliar o olhar e de se posicionar com mais consciência diante da realidade.

Essas reflexões foram desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), momento em que nós, bolsistas, em conjunto com nossos supervisores, discutimos a realidade da sala de aula e a necessidade de melhorar a qualidade da aprendizagem e o envolvimento dos estudantes da Educação Básica. Foi a partir dessas vivências que passamos a analisar como a Matemática, quando contextualizada, pode se tornar mais próxima da realidade dos alunos e contribuir para uma formação mais crítica e participativa.

2. JUROS E TAXAS ABUSIVAS

Quando se fala em dinheiro, planejamento financeiro ou consumo consciente, entender o funcionamento dos juros é essencial. Muitas vezes ouvimos frases como “compre agora e comece a pagar só daqui a três meses” ou “invista e veja seu dinheiro render com juros compostos”. Mas o que isso realmente quer dizer? Inicialmente, é preciso entender que o dinheiro tem valor diferente ao longo do tempo e é aí que entram os juros.

Juros simples são os mais fáceis de entender. Nesse modelo, o valor acrescido ao capital (ou seja, ao valor inicial investido ou emprestado) é sempre calculado sobre o mesmo montante. Ou seja, os juros não se acumulam com o passar do tempo. Imagine que você empresta R\$ 1.000 a alguém com uma taxa de 2% ao mês. Isso significa que, a cada mês, você recebe R\$ 20 de juros. Se o empréstimo durar cinco meses, ao final você terá recebido R\$ 100 a mais, o total a ser devolvido será R\$ 1.100. É uma conta direta, linear, fácil de entender.

Já os juros compostos funcionam de maneira diferente. Aqui, os juros de cada período são calculados não apenas sobre o valor inicial, mas também sobre os juros acumulados. Isso significa que o montante cresce de forma mais acelerada com o passar do tempo, por isso é conhecido como “juros sobre juros”. Se pegarmos o mesmo exemplo dos R\$ 1.000 a 2% ao mês, mas agora com juros compostos, no segundo mês o rendimento será de 2% sobre R\$ 1.020 (e não mais sobre R\$ 1.000), no terceiro mês será sobre R\$ 1.040,40 e assim por diante. Ao final de cinco meses, o montante acumulado será de aproximadamente R\$ 1.104,08. Isso significa que o ganho total em juros será de cerca de R\$ 104,08, um valor ligeiramente maior que os R\$ 100 obtidos nos juros simples, justamente pelo efeito dos “juros sobre juros”.

Esse tipo de cálculo é muito comum em investimentos, financiamentos e cartões de crédito. E é justamente por isso que entender essa diferença é tão importante: para tomar decisões conscientes e evitar dívidas que crescem sem que a pessoa perceba. Como explica Gitman (2004), “os juros compostos refletem a realidade da maioria das transações financeiras, pois consideram o reinvestimento dos ganhos e o efeito do tempo sobre o capital”.

Como afirma Lopes (2009), “ensinar Matemática financeira é, também, ensinar cidadania, pois coloca o aluno em condições de lidar com o mundo real com

mais segurança e clareza”. Mais do que um conteúdo técnico, saber calcular e interpretar juros é um conhecimento que impacta diretamente o dia a dia das pessoas. Seja para negociar uma dívida, entender uma proposta de financiamento, fazer um investimento ou avaliar se uma promoção vale a pena, esse tipo de compreensão Matemática fortalece o pensamento crítico e a autonomia financeira, permitindo decisões mais conscientes e sustentáveis ao longo do tempo.

Outro exemplo muito presente no dia a dia é o uso cartão de crédito que facilita pagamentos, permite parcelamentos e dá acesso rápido ao consumo. No entanto, quando usado sem o devido conhecimento, pode se tornar uma armadilha silenciosa, principalmente por causa dos juros altos cobrados em caso de atraso no pagamento ou parcelamento da fatura.

No Brasil, as taxas de juros do crédito rotativo (quando o consumidor paga apenas o valor mínimo da fatura) estão entre as mais altas do mundo. Em alguns casos, ultrapassam os 400% ao ano. Isso significa que uma dívida de R\$ 1.000 pode virar mais de R\$ 5.000 em poucos meses. O problema é que muitas pessoas desconhecem como esses juros são calculados e acabam entrando em um ciclo de endividamento difícil de sair. Como afirma Santos (2017), “o desconhecimento dos mecanismos matemáticos que envolvem o crédito contribui para a exclusão financeira e o agravamento das desigualdades”.

Ao não pagar o valor total da fatura, o consumidor entra no chamado crédito rotativo, um dos produtos financeiros mais lucrativos para os bancos, e mais perigosos para quem não entende como funciona. É aqui que os juros compostos entram em cena, fazendo com que a dívida cresça mês a mês de forma exponencial. A cada mês, os juros são cobrados não apenas sobre o valor original, mas sobre o total acumulado da dívida, o que acelera o crescimento do montante de forma quase invisível.

É por isso que a Matemática financeira precisa ser ensinada na escola de forma próxima à realidade dos estudantes. Entender como funcionam os juros, os encargos e as cláusulas de contratos bancários é uma forma de proteção, uma ferramenta para tomar decisões mais conscientes e evitar abusos. Como já afirmou o bilionário e investidor Warren Buffett, “os juros compostos são a oitava maravilha do mundo. Quem entende, ganha. Quem não entende, paga.” A frase, apesar de simples, escancara uma dura realidade: muitos brasileiros desconhecem o funcionamento dos juros em operações de crédito, especialmente no uso do cartão de crédito, e acabam pagando caro por isso.

As taxas cobradas pelo crédito rotativo ou pelo parcelamento da fatura, por exemplo, muitas vezes ultrapassam os 10% ao mês, um valor extremamente elevado que, se mantido por alguns meses, transforma pequenas dívidas em compromissos impagáveis. O problema, no entanto, não é apenas a taxa em si, mas o fato de que grande parte da população sequer sabe como ela é calculada ou o impacto que gera no tempo. Taxas mal explicadas, juros compostos aplicados sobre

atrasos sucessivos, e cláusulas escondidas em contratos são estratégias de instituições que lucram com a desinformação. Saber fazer as contas e questioná-las é o que permite ao cidadão recusar o papel de vítima nesse sistema.

Observamos também em nosso cotidiano que as promoções estão por toda parte: “compre um e leve dois”, descontos progressivos, ofertas por tempo limitado. Elas parecem oportunidades imperdíveis para economizar, mas, sem uma análise cuidadosa, podem esconder armadilhas que comprometem o orçamento familiar. Saber comparar preços de forma crítica é um exercício matemático e, ao mesmo tempo, uma atitude de consumo consciente.

Muitas vezes, os descontos são calculados sobre um preço inflacionado, ou há cobranças adicionais que não são imediatamente percebidas, como taxas de entrega ou condições de parcelamento que elevam o custo final. Além disso, promoções que incentivam a compra em grande quantidade podem levar ao desperdício, caso os produtos não sejam consumidos antes do vencimento. Por isso, a simples leitura do preço à vista não basta; é necessário entender o custo real.

Como destaca Jeff Bezos, fundador da Amazon, “se você construir uma experiência de cliente excepcional, os clientes contarão uns para os outros sobre isso. O preço é importante, mas a experiência é o que faz a diferença.” (Bezos, 2015). Para que essa experiência seja realmente positiva, o consumidor precisa ser capaz de comparar preços e avaliar o custo-benefício de forma consciente, utilizando a matemática para tomar decisões informadas e evitar armadilhas nas promoções.

A Matemática financeira, nesse contexto, ajuda a desvendar se aquela oferta é realmente vantajosa ou se o consumidor está sendo levado a gastar mais do que planejou. Saber calcular o valor total pago, o custo por unidade e os juros embutidos no parcelamento pode evitar decisões impulsivas e prejuízos financeiros. Assim, a escola pode e deve contribuir para que os estudantes desenvolvam essas habilidades práticas, que os acompanharão pela vida toda.

3. INFLAÇÃO, EMPRÉSTIMOS E FINANCIAMENTOS

Você já percebeu que, mesmo sem mudanças no salário, parece que o dinheiro rende menos? Isso acontece por causa da inflação, que é o aumento generalizado dos preços de bens e serviços ao longo do tempo. Quando os preços sobem, o poder de compra da moeda diminui, ou seja, com o mesmo valor em mãos, você consegue comprar menos do que antes.

A inflação afeta diretamente o orçamento das famílias, principalmente aquelas com renda fixa, tornando mais difícil planejar e realizar compras do dia a dia. Como explica Mankiw (2005), “a inflação reduz o valor real da moeda, corroendo o poder de compra e impactando diretamente o bem-estar das famílias”.

Entender a inflação passa por conhecer os índices que medem essas variações, como o IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo), e também por aprender a calcular reajustes percentuais. Esses conhecimentos são ferramentas matemáticas importantes para interpretar notícias econômicas e avaliar se um aumento salarial realmente representa ganho real, ou se apenas acompanha a alta dos preços.

Mais do que um conceito abstrato ou uma simples variação nos preços, a inflação é um fenômeno que afeta diretamente a vida das pessoas, refletindo-se no poder de compra e na qualidade de vida de famílias. Um exemplo marcante da intensidade desse impacto ocorreu no Brasil durante o governo de Fernando Collor, no início da década de 1990, quando medidas drásticas foram adotadas para conter uma inflação que ultrapassava os 80% ao mês. O confisco de parte dos depósitos em conta corrente e poupança causou grande apreensão e perda imediata do poder aquisitivo da população, mostrando como a inflação elevada pode desestruturar a economia e afetar a vida cotidiana de forma abrupta. Esse episódio histórico evidencia que a inflação não é apenas um problema técnico, mas uma questão que envolve diretamente a segurança financeira dos cidadãos.

Em algum momento da vida, é comum precisarmos recorrer a empréstimos ou financiamentos para realizar sonhos como comprar uma casa, um carro ou investir em estudos. Embora essas ferramentas financeiras sejam importantes para ampliar o acesso a bens e serviços, entender seus custos e condições é fundamental para evitar problemas futuros.

De acordo com Assaf Neto (2018), empréstimo é a operação financeira pela qual uma instituição cede um valor em dinheiro a um cliente, que se compromete a devolvê-lo acrescido de juros e encargos em um prazo determinado. Já o financiamento costuma estar ligado a uma finalidade específica, como a compra de um imóvel ou veículo, e envolve parcelas fixas ou variáveis que precisam ser pagas regularmente até a quitação total.

O que muitas vezes passa despercebido é o impacto dos juros e encargos na soma final a ser paga. As instituições financeiras utilizam diferentes métodos de cálculo, como o Sistema de Amortização Constante (SAC) e o Sistema Price, que influenciam o valor das parcelas e o custo total do crédito. Como Warren Buffett ressalta, “o risco vem de não saber o que você está fazendo” (Buffett, 1996). Essa afirmação evidencia que o desconhecimento sobre as condições dos empréstimos e financiamentos pode levar a decisões financeiras perigosas.

Além disso, a contratação de um empréstimo ou financiamento envolve compromissos que vão além da simples soma das parcelas. É preciso considerar fatores como a periodicidade dos pagamentos, possíveis variações nas taxas de juros e os encargos adicionais que podem incidir durante o período de pagamento.

Por isso, a análise detalhada das condições contratuais e a compreensão dos cálculos envolvidos são etapas essenciais para o correto planejamento financeiro em operações de crédito.

4. RENDIMENTO EM POUPANÇA E PORCENTAGEM NO COTIDIANO

Em finanças pessoais, o rendimento é o retorno obtido sobre o capital aplicado, calculado pela diferença entre o montante final e o valor inicialmente investido. Os conceitos de juros simples e compostos são fundamentais na Matemática financeira: no regime composto, o capital cresce de forma exponencial, pois os juros de cada período se somam ao principal, gerando novos ganhos.

A caderneta de poupança continua sendo o investimento mais utilizado no Brasil, apesar de oferecer rendimento muitas vezes inferior a outros ativos de renda fixa. Estudos revelam que os brasileiros mantêm preferência por esse instrumento mesmo quando estão cientes de que outras opções são mais vantajosas do ponto de vista do retorno financeiro (SOUZA, 2015). A escolha por poupar está diretamente relacionada à educação financeira, pois um maior conhecimento sobre finanças tende a levar a melhores decisões e à alocação de recursos em produtos mais rentáveis (BORFE; SCHWERZ, 2019).

A pesquisa de Borfe e Schwerz (2019) comparou a rentabilidade de poupança, Tesouro Direto, ações e fundos de investimento no Brasil, constatando que a caderneta ofereceu retornos menores frente aos demais instrumentos, mesmo após dedução de impostos. Outro estudo sobre o perfil de investidores mostrou que muitos continuam aplicando na poupança por conveniência e baixa complexidade, ainda que estejam conscientes de seu baixo desempenho em termos de rendimento real.

Para quantificar o rendimento real, deve-se descontar a inflação do valor nominal. A fórmula do ganho real é:

$$(1+i) / (1+\pi) - 1$$

e esclarece a importância de se comparar aplicações levando em conta perdas inflacionárias. A pesquisa de Souza (2015) destaca que a incorporação desses cálculos no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos mais conscientes financeiramente e preparados para a tomada de decisões informadas.

A Matemática financeira permite projetar, analisar e comparar alternativas de investimento. A fórmula dos juros compostos, expressa por $A=P(1+i)^n$, onde P é o capital inicial, i a taxa de juros e n o número de períodos, permite ao investidor antecipar o crescimento de seus recursos. Comparações reais entre aplicações demonstram como pequenas diferenças nas taxas podem resultar em variações significativas no montante final ao longo do tempo. A compreensão dessa lógica é essencial não apenas para investidores experientes, mas também para jovens em formação que tomarão decisões econômicas ao longo da vida.

Regra de três e porcentagem são instrumentos matemáticos fundamentais que permeiam decisões cotidianas e práticas financeiras. Essas ferramentas expressam relações proporcionais simples e são essenciais para compreender aumentos, descontos, taxas e conversões que ocorrem com frequência no dia a dia.

A regra de três simples é utilizada quando duas grandezas estão diretamente ou inversamente proporcionais. Para aplicá-la, basta montar uma igualdade que relacione quatro valores, mantendo a proporcionalidade. Um exemplo comum é calcular quanto custa jogar gasolina em um tanque cheio a partir de um valor conhecido para uma quantidade parcial. Em contextos escolares, seu uso é amplamente recomendado até mesmo no Ensino Fundamental como preparação para conteúdos mais complexos, como porcentagem e juros.

A porcentagem, por sua vez, é uma forma particular de razão centesimal, em que se estabelece uma relação com base em 100. Esse recurso matemático é usado para calcular descontos, acréscimos salariais, compartilhamentos de consumo doméstico ou participação em faturas, e está presente em quase todas as transações financeiras do cotidiano.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que, ainda no 6º ano do Ensino Fundamental, os estudantes iniciem o estudo de frações, razões e porcentagens em cenários reais. Já no 8º ano, avançam para aplicações financeiras e no 9º ano aprofundam-se em juros compostos.

Isso mostra a importância pedagógica desses conceitos para capacitar o aluno a lidar com situações como cálculo de impostos, faturas de energia, aumento de preços e promoções em supermercados.

Um exemplo prático e cotidiano é encontrado em faturas de energia elétrica. Supondo que o consumo foi reduzido em 15% após medidas de economia, montamos a razão 15/100 para converter em decimal e multiplicar pelo valor original, descobrindo o valor economizado. Essa operação simples é a mesma que usamos para calcular descontos de 40% em produtos, gorjeta de 10% em restaurantes, participação percentual em projetos coletivos e muito mais.

Em ambientes comerciais ou familiares, esses cálculos também são importantes em negociações. Por exemplo, promoções “leve cinco pague quatro” podem ser analisadas com frações ($4/5 = 0,8$) ou transformadas em porcentagem (80%), identificando o desconto de 20%. Já a adaptação a variações de impostos, como o ICMS aplicado sobre o valor total de uma compra, envolve interpretação de porcentagens para avaliar impacto no preço final.

Na prática, o raciocínio que o estudante desenvolve ao lidar com regra de três e porcentagem é basicamente:

- traduzir situações reais em proporções matemáticas;

- realizar divisões e multiplicações para encontrar os valores desconhecidos;
- interpretar o resultado para tomar decisões informadas (por exemplo, identificar a economia em um plano de gastos);

Essa competência numérica não apenas facilita tarefas simples, mas também fortalece o pensamento crítico dos cidadãos, estimulando uma postura mais consciente perante promoções, cobranças, tributos e negociações.

5. MEDIÇÃO, TRANSPORTE E VIAGENS

No planejamento de móveis, a Matemática aparece de forma concreta e estratégica por meio da medição do espaço disponível, da aplicação de princípios ergonômicos e do dimensionamento adequado das peças. Esse processo envolve não apenas a coleta precisa das medidas de ambientes, mas também o uso de normas técnicas e conceitos antropométricos para garantir conforto, funcionalidade e segurança.

O primeiro passo consiste no levantamento técnico do espaço: elaborar plantas baixas e elevações com medidas reais, considerando detalhes como revestimentos, instalações elétricas e locais de passagem. A precisão é fundamental, pois desvios de poucos milímetros podem inviabilizar a instalação de móveis planejados. A representação gráfica utiliza escalas (1:10, 1:5 ou 1:1) para detalhar cada elemento, incluindo anotações sobre materiais, métodos de fixação e dimensões específicas.

Para além das medidas físicas, o planejamento ergonômico do mobiliário considera dimensões humanas. Estudos em ergonomia salientam que o uso adequado de normas da ABNT e dados antropométricos brasileiros é crucial para garantir conforto e prevenir lesões. Por exemplo, Lida e Buarque (2016) recomendam que móveis como cadeiras e mesas devem respeitar dimensões que atendam tanto à antropometria estática quanto à dinâmica, assegurando segurança e saúde. Pesquisas realizadas em Manaus demonstram que móveis residenciais fabricados sem o apoio dessas referências podem causar desconforto e prejuízos à saúde.

A sistematização do dimensionamento recorre à aplicação prática de conceitos matemáticos, como cálculo de áreas e volumes, estabelecimento de proporções e verificação de encaixes. O resultado é um projeto de mobiliário funcional, seguro e esteticamente integrado ao ambiente. O uso de tabelas pré-dimensionadas, baseadas em obras de referência, facilita adaptações em ambientes diversos.

Além disso, em contextos industriais, como em marcenarias de pequeno porte, o planejamento também engloba layout de produção, que utiliza algoritmos simples para otimizar espaço, fluxo de materiais e ergonomia na oficina.

Organizar máquinas e postes de trabalho de forma lógica reduz desperdícios de tempo, evita erros de corte e aumenta a eficácia da montagem dos móveis.

Em síntese, a Matemática aplicada ao dimensionamento de móveis combina:

- Geometria plana e espacial (para plantas e cálculos de área/volume);
- Antropometria (para adequar móveis às medidas humanas);
- Leitura e gestão de escala (1 cm no desenho representa 10 cm no ambiente real);
- Raciocínio algorítmico (na organização do espaço de produção);

Essa integração resulta em projetos bem executados, com redução de erros, conforto para usuários, otimização de recursos e fluxo produtivo mais eficiente.

O planejamento de transportes e viagens envolve decisões que passam diretamente por relações matemáticas simples, como tempo, distância e custo. Ainda que muitas dessas situações estejam inseridas em contextos tecnológicos mais avançados, como os sistemas de geolocalização, os fundamentos matemáticos permanecem os mesmos. Entre esses fundamentos, destaca-se a regra de três, amplamente utilizada na resolução de problemas cotidianos relacionados a deslocamentos e consumo de combustível.

Quando um motorista precisa estimar quantos litros de gasolina serão necessários para uma viagem, ele pode aplicar uma relação proporcional baseada no consumo médio do veículo. Se, por exemplo, sabe-se que um automóvel percorre 250 quilômetros com 20 litros de combustível, e deseja-se saber quantos litros serão necessários para percorrer 300 quilômetros, utiliza-se uma proporção direta. Aplicando a regra de três, calcula-se que 300 vezes 20, dividido por 250, resulta em 24 litros. Essa é uma aplicação elementar da Matemática que auxilia na organização financeira e no planejamento da viagem, permitindo prever gastos e tomar decisões conscientes sobre abastecimento.

Essa mesma lógica proporcional pode ser aplicada a situações mais amplas, como o transporte coletivo escolar. Em zonas rurais brasileiras, onde o acesso à educação depende diretamente da eficiência do transporte oferecido, estudos mostram que o uso de modelagem Matemática na elaboração de rotas pode gerar uma redução significativa nos custos operacionais. Ao reorganizar rotas com base na relação entre o número de alunos, a distância e a capacidade dos veículos, pesquisadores identificaram economias de até 23% nos gastos por quilômetro rodado, bem como uma redução de até 22% no consumo de combustível.

Os cálculos, nesse contexto, envolvem mais do que estimativas. São utilizados algoritmos baseados em grafos e lógica matemática para redesenhar trajetos, distribuir estudantes de forma equilibrada entre os veículos e otimizar os horários de embarque e desembarque. Embora envolvam ferramentas mais

complexas que a regra de três, o raciocínio matemático continua sendo a base desses modelos.

Além disso, a Matemática contribui diretamente para a estimativa de tempo de viagem. Ao conhecer a distância e a velocidade média permitida, é possível prever quanto tempo será necessário para se deslocar de um ponto a outro. Por exemplo, em uma estrada onde a velocidade média é de 80 km/h e a distância a ser percorrida é de 240 quilômetros, divide-se a distância pela velocidade, chegando a um tempo estimado de 3 horas. Esses cálculos simples, porém essenciais, estão presentes em decisões cotidianas tanto de motoristas quanto de planejadores urbanos e gestores públicos.

Desse modo, é possível afirmar que o ensino de Matemática, quando articulado com situações de transporte e deslocamento, torna-se mais significativo para os alunos, pois aproxima a teoria de práticas vividas diariamente. Compreender como as operações básicas e as proporções estão inseridas em decisões práticas desenvolve não apenas habilidades cognitivas, mas também uma postura crítica e autônoma diante dos desafios sociais.

6. ALGORITMOS E PROBABILIDADE: UMA VISÃO SIMPLIFICADA

O termo algoritmo refere-se a uma sequência ordenada de passos que resolvem um problema específico de forma lógica e precisa. No cotidiano, algoritmos estão presentes em diversas ações comuns, desde seguir uma receita de bolo até determinar o caminho mais rápido para chegar ao trabalho. Ensinar algoritmos de maneira simplificada contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático, pois transforma procedimentos mentais em descrições formais que podem ser replicadas e analisadas.

Em ambientes de educação, observa-se que muitos alunos conseguem resolver mentalmente problemas simples, como calcular o troco de uma compra, mas encontram dificuldade em representar esse raciocínio em etapas estruturadas. Em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, orientar os estudantes a escreverem "algoritmos" (como fluxogramas simplificados ou listas de operações) leva-os a refletir sobre cada ação envolvida no cálculo e não apenas confiar na memória para obter a resposta correta. Esse processo interfere diretamente no desenvolvimento de habilidades como decomposição de problemas, sequência lógica e verificação de resultados, que são essenciais no pensamento computacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância desses processos. O documento indica que, já nos anos finais do ensino fundamental, os alunos devem ser capazes de transformar situações do dia a dia em registros precisos, como algoritmos e fluxogramas, para estruturar seus raciocínios e validar estratégias de resolução. Esse enfoque não limita a Matemática à

manipulação de números, mas amplia sua ação para a resolução sistemática de problemas, reforçando a articulação entre variáveis, operações e resultados.

Em termos práticos, o uso de algoritmos aparece em atividades diárias como organizar a rotina ("se for segunda, acordo; senão, descanso"), preparar alimentos ("cortar, misturar, assar" em sequência lógica), ou seguir passos para registrar despesas mensais. Esses exemplos facilitam a transição dos alunos para compreender algoritmos mais elaborados, usados por aplicativos de GPS, sistemas bancários ou plataformas de streaming.

Estudos indicam que inserir algoritmos no ensino promove o pensamento computacional e a autonomia dos alunos. Ao decompor tarefas, reconhecer padrões e construir passos lógicos, os estudantes internalizam a ideia de verificar e ajustar procedimentos de forma racional. Isso prepara os jovens para a era digital sem depender exclusivamente de interfaces tecnológicas, tornando-os usuários mais críticos e conscientes, em vez de receptores passivos de informação.

Por fim, incorporar a lógica algorítmica no currículo de Matemática representa um avanço pedagógico significativo, pois aproxima os estudantes da forma como as máquinas resolvem problemas. A metáfora do algoritmo, sequência finita de operações para transformar um estado inicial em uma solução, serve de ponte entre o raciocínio humano e as lógicas invisíveis que estruturam o mundo digital em que vivemos.

A probabilidade é uma ferramenta matemática essencial para lidar com situações incertas. Ela está presente tanto no entretenimento quanto em setores estratégicos da sociedade, como saúde, economia e ciência. Segundo Triola (2015, p. 122), "a probabilidade fornece uma maneira de lidar com a incerteza e de fazer inferências sobre a população com base em amostras."

Jogos de azar e raciocínio utilizam a probabilidade de maneira explícita. A compreensão matemática das chances é essencial para avaliar riscos e possibilidades.

Exemplo 1: Jogo de Dados

Ao lançar um dado de seis faces, a chance de sair um número par é de 50%, já que há três resultados pares (2, 4, 6) entre os seis possíveis. Como afirma Dantas (2019, p. 16), "os jogos, especialmente os de sorte, são ambientes ricos para aplicar e visualizar os conceitos de probabilidade."

Probabilidade em Situações Reais

A probabilidade também é aplicada fora dos jogos, em contextos como previsão do tempo, medicina, finanças e indústria.

1. Meteorologia

A previsão do tempo se baseia em modelos probabilísticos baseados em dados históricos e condições atmosféricas. De acordo com Bertolini e Cândido

(2018, p. 67), “a meteorologia utiliza modelos estatísticos para estimar a chance de eventos como chuva, vento ou calor, sempre com base em dados anteriores.”

2. Medicina

Na área médica, a probabilidade é usada para calcular a confiabilidade de testes diagnósticos e prever a chance de doenças. Como afirmam Montgomery e Runger (2016, p. 213), “a análise de sensibilidade e especificidade de exames médicos é um exemplo clássico de aplicação da probabilidade condicional.”

A probabilidade está presente em todos os aspectos da vida, desde momentos lúdicos até decisões profissionais e sociais. Entendê-la permite agir de forma mais consciente, com base em dados e análises lógicas. Assim, seu ensino e aplicação são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da tomada de decisão baseada em evidências.

7. POR QUE A MATEMÁTICA É VISTA COMO DIFÍCIL?

A Matemática, enquanto disciplina escolar e área do conhecimento, é frequentemente associada à dificuldade e ao fracasso escolar. Apesar de sua importância para a vida cotidiana e o desenvolvimento científico e tecnológico, muitos estudantes a consideram um dos maiores desafios acadêmicos. Essa percepção negativa tem raízes em fatores históricos, culturais, emocionais e pedagógicos.

Segundo Skovsmose (2000, p. 32), “a matemática é muitas vezes apresentada como uma verdade absoluta e indiscutível, o que pode afastar os alunos em vez de aproximá-los do pensamento matemático”.

Grande parte da dificuldade na Matemática está relacionada ao modo como ela é ensinada. O ensino tradicional, centrado na repetição de fórmulas e procedimentos mecânicos, afasta os estudantes do significado real dos conceitos.

De acordo com Fiorentini e Miorim (1990, p. 45), “a Matemática escolar muitas vezes não dialoga com a realidade do aluno, tornando-se um conjunto de regras sem sentido que devem ser memorizadas para provas e exames”. Essa falta de conexão entre o conteúdo e o cotidiano prejudica a motivação dos estudantes.

Muitos estudantes internalizam desde os primeiros anos escolares a crença de que “não são bons em Matemática”, o que contribui para a formação de uma autoimagem negativa em relação à disciplina. Essa crença, muitas vezes reforçada por experiências escolares frustrantes, comentários de familiares, professores ou colegas, acaba por se cristalizar como uma verdade pessoal. Com isso, instala-se um ciclo de autossabotagem: o aluno, acreditando que não possui capacidade para aprender Matemática, tende a se engajar menos nas atividades, a evitar desafios e a ter maior propensão ao erro — o que, por sua vez, reforça sua insegurança.

Esse processo, conforme Oliveira (2012, p. 89), “envolve não apenas aspectos cognitivos, mas, principalmente, fatores emocionais e sociais que se enraízam no comportamento do estudante”. A ansiedade Matemática, por exemplo, é um fenômeno amplamente estudado e refere-se à tensão emocional experimentada por muitos alunos diante de tarefas que envolvem números, cálculos ou raciocínio lógico. Tal ansiedade não apenas prejudica o desempenho em avaliações, como também interfere na capacidade de concentração, na memória de trabalho e na resolução de problemas.

Além disso, essa autopercepção negativa pode levar à chamada profecia autorrealizável, um conceito descrito por Merton (1948), no qual a expectativa negativa sobre si mesmo tende a se confirmar, não porque seja verdadeira, mas porque influencia comportamentos que levam ao fracasso. Assim, o estudante não falha por incapacidade real, mas por acreditar que vai falhar — o que limita seu esforço, reduz sua persistência e afeta sua autoestima acadêmica.

Portanto, o combate a essa visão exige mais do que reforço de conteúdo: requer uma abordagem pedagógica sensível, que valorize os avanços individuais, desmistifique os erros e promova um ambiente de aprendizagem emocionalmente seguro.

Mais do que um conjunto de fórmulas e procedimentos, a Matemática pode e deve ser compreendida como uma ferramenta de leitura crítica da realidade. Em uma sociedade mediada por números, dados, gráficos e percentuais, o domínio de conceitos matemáticos é fundamental para o exercício pleno da cidadania. Como afirma Skovsmose (2000, p. 29), “a educação Matemática não pode se restringir à aprendizagem de algoritmos; ela deve preparar os alunos para interpretar e atuar no mundo”.

Exemplos de Matemática para a Cidadania

1. Orçamento familiar: Ensinar porcentagens, juros e proporções com base na organização financeira de uma família aproxima o conteúdo da realidade dos alunos e permite que compreendam sua situação econômica de forma consciente.

2. Leitura de gráficos e tabelas: A análise crítica de gráficos veiculados na mídia ajuda o aluno a identificar manipulações, omissões ou distorções nos dados. Isso é essencial em períodos eleitorais, por exemplo.

3. Questões ambientais e sociais: Problemas matemáticos podem envolver temas como o consumo de água, a produção de lixo ou a desigualdade de renda. Como diz Lorenzato (2006, p. 78), “é possível, por meio da Matemática, discutir criticamente temas relevantes à sociedade e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades técnicas”.

Skovsmose (2000, p. 45) propõe a ideia de alfabetização Matemática crítica, defendendo que o ensino deve capacitar o estudante não apenas para

aplicar fórmulas, mas para “avaliar o papel que os conhecimentos matemáticos desempenham na organização da sociedade, nas decisões políticas e nas relações de poder”. Ou seja, a Matemática deve permitir ao aluno perceber como os números podem servir tanto para revelar verdades quanto para encobrir realidades.

Nesse cenário, a escola desempenha um papel fundamental. Ela deve se comprometer com um projeto pedagógico que vá além da preparação para exames ou do treinamento mecânico de habilidades. O professor, por sua vez, deixa de ser um mero transmissor de conteúdo para se tornar um mediador da construção do conhecimento, capaz de provocar questionamentos, valorizar os saberes dos alunos e promover um ambiente onde a Matemática seja vivida como prática social.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, desenvolvido no contexto do PIBID, foi possível perceber como a Matemática se insere em diferentes dimensões da vida cotidiana e como seu ensino, quando conectado à realidade, torna-se mais significativo para os estudantes. As experiências e discussões realizadas com os supervisores no programa nos mostraram que aproximar o conteúdo matemático da vivência dos alunos é um caminho poderoso para melhorar o engajamento e a aprendizagem na Educação Básica.

A presença constante da Matemática em atividades comuns, como calcular juros, analisar promoções, planejar viagens, interpretar dados e organizar finanças, reforça seu papel como ferramenta essencial de autonomia e cidadania. Quando ensinada com foco na resolução de problemas reais e na reflexão crítica, ela deixa de ser apenas um conjunto de fórmulas e se torna um instrumento para compreender, planejar e transformar o mundo.

Portanto, reconhecer e valorizar o papel da Matemática no cotidiano, aliado ao trabalho pedagógico consciente e contextualizado, é fundamental para formar cidadãos capazes de pensar com clareza, agir com responsabilidade e intervir na realidade de forma construtiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; ROCHA, P. CIDADANIA DIGITAL E ALGORITMOS: COMO ENSINAR TECNOLOGIA NAS ESCOLAS. REVISTA EDUCAÇÃO EM FOCO, V. 25, N. 3, P. 30-39, 2021.

FONSECA, MARIA CRISTINA DA SILVA; DOMITE, MARIA DO CARMO SANTOS. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIDADANIA: COMPROMISSOS E DESAFIOS. IN: BORBA, MARCELO C.; LOPES, CELI E. (ORG.). EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PESQUISAS EM MOVIMENTO. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2010. P. 157-174.

LOPES, CELI ESPASANDIN. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O MUNDO DO TRABALHO: POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO. IN: FONSECA, M. C. DA S.; DOMITE, M. C. S. (ORG.). EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIDADANIA: COMPROMISSOS E DESAFIOS. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2009.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. A DIFÍCIL DEMOCRACIA: REINVENTAR AS ESQUERDAS. SÃO PAULO: BOITEMPO, 2017.

ASSAF NETO, ALEXANDRE. FINANÇAS CORPORATIVAS E VALOR. 3. ED. SÃO PAULO: ATLAS, 2018.

BORFE, IGOR ANTÔNIO; SCHWERZ, MAICON BAZZAN. UM ESTUDO SOBRE A RENTABILIDADE DOS INVESTIMENTOS NO BRASIL. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO). UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA, 2019. DISPONÍVEL EM: <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/Um-estudo-sobre-a-rentabilidade-dos-investimentos-no-Brasil.pdf>. ACESSO EM: 20 JUN. 2025.

CAROTA, JOSÉ CARLOS. EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ORÇAMENTO PESSOAL E INVESTIMENTOS. 1. ED. RIO DE JANEIRO: FREITAS BASTOS, 2021. E-BOOK. DISPONÍVEL EM: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. ACESSO EM: 20 JUN. 2025.

SOUZA, LUCIANA MARIA DA SILVA. EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR: A NOÇÃO DE POUPANÇA. 2015. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA) – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, JUIZ DE FORA, 2015. DISPONÍVEL EM: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10482>. ACESSO EM: 25 JUN. 2025.

SILVA, DÉBORA FRANCINE FARIAS; MELO, RAYANE DE JESUS SANTOS; BARBOSA, MAURO GUTERRES. O ENSINO DE PORCENTAGEM POR MEIO DA MODELAGEM MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO, V. 16, N. 4, P. 1–21, 2024. DISPONÍVEL EM: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n4-070>. ACESSO EM: 20 JUN. 2025.

ALBUQUERQUE, LARISSA; PACHECO, KARLA M. M.; VIEIRA SOUSSA, MIRELLA. ESTUDO DA ADAPTAÇÃO ANTROPOMÉTRICA DE MOBILIÁRIO RESIDENCIAL EM MADEIRA MACIÇA PRODUZIDO NA CIDADE DE MANAUS. RESEARCHGATE, 2016. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/305726533_ESTUDO_DA_ADAPTACAO_ANTROPOMETRICA_DE_MOBILIARIO_RESIDENCIAL_EM_MADEIRA_MACICA_PRODUZIDO_NA_CIDADE_DE_MANAUS](https://www.researchgate.net/publication/305726533_ESTUDO_DA_ADAPTACAO_ANTROPOMETRICA_DE_MOBILIARIO_RESIDENCIAL_EM_MADEIRA_MACICA_PRODUZIDO_NA_CIDADE_DE_MANAUS). ACESSO EM: 20 JUN. 2025.

COIMBRA, FERNANDO DA SILVA; MENEZES, LARISSA L. A.; PRATES, GLAUCIA A.; GALLI, LESLEY C. L.; TURATI, RICARDO DE CARVALHO. PLANEJAMENTO SISTEMÁTICO DO LAYOUT APLICADO EM UMA EMPRESA DO SETOR MOVELEIRO: UM ESTUDO DE CASO. SITEFA, V. 4, N. 1, P. 363–375, DEZ. 2021. DISPONÍVEL EM: <https://publicacoes.fatecsertaozinho.edu.br/sitefa/article/view/174>. ACESSO EM: 29 JUN. 2025.

ARAÚJO, CARLOS EDUARDO FREIRE. ANÁLISE DE EFICIÊNCIA NOS CUSTOS OPERACIONAIS DE ROTAS DO TRANSPORTE ESCOLAR RURAL. 2008. 154 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM TRANSPORTES) – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA, 2008. DISPONÍVEL EM:

https://www.researchgate.net/publication/337847154_Tempo_de_permanencia_no_transporte_escolar_sobre_o_desempenho_estudantil. ACESSO EM: 29 JUN. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA, DF: MEC, 2017. DISPONÍVEL EM:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. ACESSO EM: 25 JUN. 2025.

MIRANDA, DANIELLE DE; PAULA, ALESSANDRA RODRIGUES DE. UMA MANEIRA SIMPLES DE ENSINAR ALGORITMOS PARA ALUNOS DA EJA. BRASIL ESCOLA - EDUCADOR, S.D. DISPONÍVEL EM:

<https://educador.brasile escola.uol.com.br/estrategias-ensino/uma-maneira-simples-ensinar-algoritmos-para-alunos-.htm>. ACESSO EM: 29 JUN. 2025.

PANDEMIA, USO DE TELAS E SAÚDE MENTAL: IMPACTOS COGNITIVOS E SOCIOEMOCIONAIS

Hugo Fraga de Paula
Graduando em Psicologia – Uni-FACEF
hugofraga.orcid@gmail.com

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro
Mestre em Psicologia – Uni-FACEF
dricaas@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 exigiu um grande processo de adaptação da sociedade moderna. Questões como o isolamento social para a prevenção do contágio alteraram totalmente a dinâmica social preexistente. No âmbito da educação não foi diferente, foi necessária uma rápida ação para que maiores impactos educacionais não ocorressem. Além de ser uma migração rápida, foi uma migração de forma massiva para o ensino virtual; isso influenciou diretamente nas metodologias de ensino a serem aplicadas e também um aumento no tempo de uso de telas.

Esse aumento no uso de telas fica nítido com os dados do levantamento do Estudo Longitudinal da Saúde do Adulto (ELSA - Brasil), o qual indica que a pandemia ampliou o uso de telas (celulares, computadores, tablets) em 62%, além de estimular comportamentos mais sedentários (Siqueira, 2021).

Além disso, dados da Sociedade Brasileira de Urologia demonstram esse mesmo aumento, onde verificou-se uma utilização por mais de seis horas diárias de tela em 59,4% do público alvo - jovens de doze a dezoito anos de idade -, o que antes da pandemia era de 17,39% (UFMG, 2020).

A defasagem nos níveis de aprendizagem é a principal problemática deixada pela pandemia da COVID-19. Um estudo, feito em 2021, pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC) demonstra que, para 93% dos professores, a defasagem na aprendizagem é a principal problemática deixada pela pandemia em escolas públicas. No âmbito do ensino privado, a porcentagem alcança níveis de 84%. Tal estudo foi realizado no Ensino Médio e Ensino Fundamental, porém não é improvável que o mesmo possa acontecer no Ensino Superior (CETIC, 2022).

Diante dos dados expostos acima, o objetivo do presente artigo é refletir sobre os impactos cognitivos e socioemocionais do uso excessivo de telas. A pertinência deste estudo reside no fato de que compreender melhor esses impactos pode auxiliar a desenvolver estratégias de conscientização e de promoção do uso

adequado das tecnologias, garantindo, assim, um desenvolvimento mais saudável, especialmente para crianças e adolescentes em um mundo cada vez mais digital.

2. OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E NA ATENÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

A educação é uma prática social que tem por objetivo desenvolver o ser humano em suas competências e potencialidades, que permeia o ser humano e interfere em seu desenvolvimento por meio do processo ensino-aprendizagem; é um processo social em que o indivíduo busca se reconhecer, buscar, hierarquizar e instaurar valores, aprimorando-se como sujeito na sociedade (Dias; Ramos, 2022).

Por sua vez, a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento através da experiência, ou seja, um resultado de interações da mente com o ambiente. É como sujeito responde ao que aprendeu (Dias; Ramos, 2022). Isso também é postulado por Vygotsky (1934), que entende que “a aprendizagem não é somente uma aquisição de informações e tampouco ocorre a partir da simples associação de ideias armazenadas na memória, mas gera um processo interno, ativo e interpessoal” (*apud* Rosa; Goi, 2025, p. 2).

Isto posto, a pandemia do COVID-19 provocou uma das maiores crises educacionais da história, afetando milhões de estudantes ao redor do mundo. Um relatório da UNESCO aponta que 1,6 bilhão de estudantes de 190 países diferentes foram impactados diretamente pela transição abrupta para o ensino remoto. No Brasil, ficaram claras dificuldades como: falta de estrutura e de formação de docentes e discentes para o ensino remoto (Soares *et al.*, 2024).

Outro fator relevante a ser analisado é a disparidade no acesso à tecnologia que ampliou ainda mais as lacunas já existentes no processo educacional. Famílias de maior poder aquisitivo tiveram uma maior facilidade ao acesso de recursos tecnológicos, enquanto famílias em situações de vulnerabilidade social apresentaram dificuldades na busca de uma educação de qualidade (Soares *et al.*, 2024).

Tais fatos revelaram que, além de não haver um acesso de forma equitativa à educação durante a pandemia, houve também consequências emocionais - como quadros de ansiedade, estresse e desmotivação -, o que gerou um agravamento na qualidade de ensino, levando a uma crise no processo ensino-aprendizagem nacional (Soares *et al.*, 2024).

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021 demonstram que o Brasil obteve um desempenho negativo durante a pandemia tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio; tal fato já ocorria mesmo antes da pandemia, mas agravou-se com ela (Dias; Ramos, 2022).

As mudanças repentinas e a incerteza gerada pela pandemia da COVID-19 geraram um aumento de problemas emocionais associados que podem ter gerado consequências duradouras ao desempenho acadêmico e à saúde mental (Soares *et al.*, 2024). Tal fato se torna ainda mais relevante durante o terceiro ano do Ensino Médio, onde já há uma presença de ansiedade, estresse e incertezas; o cenário de pandemia pode ter ampliado ainda mais essas consequências nesse referido grupo de estudantes.

O fechamento de prédios escolares durante a pandemia foi uma necessidade mundial e o ensino remoto tornou-se o meio mais viável de aprendizagem, conforme já mencionado. O tempo dessa medida variou entre os diversos países. O Brasil foi um dos países que permaneceu mais tempo nessa medida e, somado a isso, houve ainda a dificuldade de conectividade das escolas públicas ao ensino remoto. Tais impactos só puderam ser aferidos em 2021 (Dias; Ramos, 2022).

Esse atraso claramente gerou um *déficit* na aprendizagem. Em média global, os estudantes acumularam oito meses de defasagem de aprendizagem. Contudo, países da América Latina tiveram um atraso de aprendizagem entre nove e quinze meses. Além disso, entende-se que uma aprendizagem deficitária gera também menos potencial de ganho financeiro e menor produtividade econômica. Estima-se que, em 2040, atrasos na aprendizagem podem gerar um impacto global de US\$1,6 trilhão de dólares em escala global (Dias; Ramos, 2022).

A pandemia não só expôs como acentuou as desigualdades educacionais históricas no Brasil; o que deveria ser um acesso igualitário tornou-se um desafio evidente para famílias de baixa renda que enfrentaram dificuldades claras de acesso às plataformas remotas - pela falta de dispositivos eletrônicos para esse fim e de internet de qualidade e estável -, que afetou diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem (Soares *et al.*, 2024).

Além das dificuldades acadêmicas, o isolamento social afetou a convivência escolar e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes, já que a escola é um ambiente de desenvolvimento de relações interpessoais e desenvolvimento emocional. Isso impactou diretamente na vida dos discentes, havendo uma elevação dos índices de ansiedade, depressão e estresse, além de problemas associados à evasão escolar e desinteresse (Soares *et al.*, 2024). O grupo mais afetado foi o de adolescentes de até dezenove anos de idade, o qual observou-se um aumento desses referidos índices; sendo o maior grupo de risco foi o de adolescentes do sexo feminino (Koslinsk; Bartolo, 2022).

Além disso, um estudo fomentado pela Fiocruz e conduzido por Corrêa *et al.* (2022), com um grupo de estudantes de pós-graduação, apontou que 81,95% dos participantes sentiam-se desmotivados; 61,77% tinham crises de ansiedade e 61,59% relataram dificuldades de dormir. Também, 33,35% necessitavam de buscar acompanhamento psicológico e outros 16,91% relataram necessitar de

acompanhamento psiquiátrico. Vale ressaltar que a somadas porcentagens resultam em mais 100%, pois um mesmo participante poderia escolher mais de uma condição. Nesse mesmo estudo, Corrêa *et al.* (2022) revelam que 78,65% dos participantes enfrentaram problemas associados à concentração.

Não obstante, pesquisa do Instituto Ayrton Senna, realizada no mesmo ano, porém com estudantes do 5º ano dos anos Iniciais do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, demonstrou que 33% pontuaram ter dificuldades de concentração e um terço descreveu-se como “pouquíssimo focados” e 70% relataram quadros de depressão e ansiedade (Brasil, 2022).

A partir desses dois estudos mencionados é possível inferir que existe uma possibilidade de que estudantes universitários estejam passando pelas mesmas questões enfrentadas por discentes de pós-graduação, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

3. USO EXCESSIVO DE TELAS E SEUS IMPACTOS

O uso excessivo de telas pode comprometer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, gerando impactos significativos nessas áreas. Um maior tempo gasto com uso de telas e com a realização de multitarefas e outras mídias têm sido relacionado a um pior desempenho executivo e acadêmico. Outras consequências associadas a essa condição são problemas associados ao prejuízo do funcionamento social, distúrbios de sono, elevação da ocorrência de obesidade e possível obstrução da capacidade da interpretação de emoções - o que pode gerar agressividade, depressão e ansiedade, ou seja, prejuízos à saúde psicológica, no geral (Mupalla *et al.*, 2023).

3.1 Desenvolvimento Cognitivo

Os impactos cognitivos apresentam resultados benéficos e elevam o nível de aprendizagem quando associados ao uso das telas para fins educacionais com aplicativos que possibilitam a aprendizagem da leitura e capacidade de pensamento criativo (Mupalla *et al.*, 2023). Vale evidenciar, conforme já mencionado, que a rede pública de educação no Brasil não teve acesso a esse nível de tecnologia, aumentando assim, a disparidade educacional no país.

Em contraste, estudos demonstram efeitos negativos do uso de telas em áreas como o funcionamento executivo, resultados acadêmicos e desenvolvimento sensorio-motor, principalmente em crianças pequenas. Já no público adolescente, que é o foco deste artigo, consequências como impacto negativo no funcionamento executivo, na memória de trabalho, na alternância de tarefas e na inibição foram verificadas (Mupalla *et al.*, 2023).

Essas consequências se tornam evidentes em estudos americanos e espanhóis. Tais pesquisas demonstram que há uma correlação negativa entre uso excessivo de telas e habilidades cognitivas, exibindo uma diminuição de participação

nas aulas, na proficiência em matemática, menor desempenho acadêmico (Mupalla *et al.*, 2023).

Pesquisas também têm apontado para impactos negativos na cognição, especialmente no neurodesenvolvimento, no desempenho executivo e acadêmico. Esses resultados têm por consequência a queda na concentração, atenção e o comprometimento na memória do trabalho. Mas é necessário, novamente ressaltar que são necessários mais estudos na área (Frota; Porto; Filho, 2024).

Segundo Nagatama *et al.* (2021 *apud* Frota; Porto; Dias Filho, 2024), o uso de telas antes de dormir, por parte de adolescentes, está fortemente associado a problemas de sono, seja para adormecer ou continuar a dormir. Isso está associado ao fato de que a produção da melatonina é inibida pela luz azul dos aparelhos eletrônicos. Curiosamente, o uso de telas para a leitura não apresenta o mesmo efeito, o que pode indicar que nem todas as atividades atuam da mesma forma.

Também pesquisas de viés biopsicossocial explicita que o uso excessivo de telas está relacionado à riscos de distúrbios cognitivos, emocionais e comportamentais e afetam a formação cerebral, alterando os volumes de matéria cinzenta e branca, um fator de risco de demências. Além disso, a superestimulação crônica aumenta o risco da neurodegeneração acelerada na idade adulta, como amnésia e demência precoce (Frota; Porto; Dias Filho, 2024).

Por fim, cabe ressaltar que, a longa exposição às telas por parte da geração Z, podem acarretar níveis de comprometimento cognitivos leves na fase adulta e podem resultar em demência de início precoce na idade adulta mais avançada. A previsão é de que entre 2060 e 2100, taxas da Doença de Alzheimer e demências aumentarão significativamente (Manwell *et al.*, 2022 *apud* Frota; Porto; Dias Filho, 2024).

3.2 Desenvolvimento Socioemocional

A utilização de telas é um fator de risco para o bem-estar psicológico, porém, cabe ressaltar que esse uso pode ocasionar

benefícios educacionais e informativos positivos. Por exemplo, muitas escolas estão a utilizar eficazmente blogs como ferramentas educacionais para melhorar o inglês escrito, e a Internet fornece acesso a recursos de saúde, incluindo informações sobre infecções sexualmente transmissíveis e saúde mental (Mupalla *et al.*, 2023, p. 3).

O uso de computadores e *videogames* demonstram associações a sintomas depressivos mais graves e os *videogames*, particularmente, estão associados com uma elevação dos níveis de ansiedade. Além disso, um sono inadequado induzido pelo tempo de tela e dependência digital foram associados à uma sintomatologia depressiva.

A exposição precoce e persistente a conteúdos violentos aumenta a possibilidade de comportamentos antissociais. Além disso, o uso viciante do tempo de tela está associado à diminuição nas habilidades de enfrentamento social (Mupalla *et al.*, 2023).

Mupalla *et al.* (2023) ainda ressaltam em seu artigo que apesar dessas descobertas, se faz necessária uma ampliação das pesquisas nesse campo de estudo, porém concluem que:

as telas têm o potencial de aprimorar a educação e o aprendizado. No entanto, estudos mostram que o tempo excessivo de tela e a multitarefa de mídia podem afetar negativamente o funcionamento executivo, o desenvolvimento sensório-motor e os resultados acadêmicos. A exposição precoce à tela tem sido associada a menores habilidades cognitivas e desempenho acadêmico em anos posteriores (Mupalla *et al.*, 2023, p. 4).

No que se refere especificamente à adolescência, fase esta tida como importante para o desenvolvimento e que pode ter sido diretamente afetada pela pandemia e pela quarentena, principalmente por fatores como o afastamento social e o aumento do uso de tela por uma geração, que tipicamente já possui maior autonomia em relação à isso, estudos apontam uma relação entre o tempo de tela e o aumento de níveis de ansiedade (Andrade *et al.*, 2022).

Também se estima que os impactos associados a isso serão de longo prazo, com repercussões até na fase adulta. Cabe um acompanhamento mais próximo de crianças e de adolescentes que apresentam não só sintomas ansiosos, mas também sintomas depressivos associados ao acesso de tela (Andrade *et al.*, 2022).

Vale salientar que observou-se um aumento de conectividade na última década, o que pode ser considerado uma das mudanças mais rápidas já ocorridas na sociedade. Tecnologias como *smartphones*, *videogames* e redes sociais associados com o tempo de tela têm se mostrado fatores prejudiciais à memória, à atenção e à leitura (Makin, 2018 *apud* Barbosa; Rocha; Lopes, 2023).

Outra pesquisa americana evidenciou que pessoas, as quais utilizam mais de três horas diárias de tela, têm uma probabilidade de 28% de dormir menos de sete horas por noite do que pessoas que utilizam menos de três horas. E é sabido que a falta de sono está associada à propensão de ansiedade e depressão (Barbosa; Rocha; Lopes, 2023).

Nesse mesmo estudo apontou que há relação entre o uso excessivo de telas com a diminuição do desenvolvimento escolar, assim como contribuições no aumento de transtornos alimentares, sedentarismo, distúrbios do sono e comprometimento da saúde mental de crianças e adolescentes

A utilização de telas, de fato pode auxiliar no aprendizado escolar, conforme mencionado anteriormente, nota-se que o seu benefício é diminuído quando utilizados a longo prazo, constantemente e excessivamente, de forma geral.

Especificamente na adolescência, tal situação pode gerar problemas à saúde física, como obesidade e sobrepeso; ou psicológicos, como ansiedade e depressão (Barbosa; Rocha; Lopes, 2023).

4. PANDEMIA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E USO DE TELAS: RELAÇÕES E IMPACTOS EM UNIVERSITÁRIOS

Pessoas que se formaram ou estudaram o Ensino Médio durante a pandemia, recentemente ingressaram no Ensino Superior ou no mercado de trabalho. A relação aqui feita será com universitários que ingressaram no Ensino Superior e estudaram ou se formaram durante a pandemia.

Observou-se durante a pandemia um aumento significativo de questões socioemocionais, associadas ao contexto vivenciado e ao isolamento social. Houve também uma migração rápida e forçada para o ensino à distância, aprofundando as desigualdades devido à dificuldade de acesso às tecnologias digitais por parte de uma parcela da população. Em contrapartida, ampliou-se o uso de telas, seja para lazer ou para estudo e aprendizagem, podendo, em muitos casos, o uso ser considerado excessivo, uma vez que o uso diário de telas durante a pandemia foi em média de seis horas.

Como já mencionado, um estudo americano citado por Barbosa, Rocha e Lopes (2023) mostrou que a utilização de telas por mais de três horas impacta diretamente na qualidade e quantidade de sono, assim como a falta de sono gera uma propensão à ansiedade e depressão. Sendo assim, pode-se inferir que o uso excessivo de telas pode potencializar questões de ansiedade e depressão pré-existent.

Além disso, há indícios de que o uso excessivo das telas também impacta os processos cognitivos, interferindo diretamente na atenção e na memória de trabalho, processos importantes para a aprendizagem.

Isto posto, professores da Instituição de Ensino Superior UFMG relataram em entrevista dificuldades de engajamento dos estudantes, a necessidade de adaptações metodológicas para garantir a aprendizagem e a importância do docente para o desenvolvimento cognitivo mesmo no ensino remoto (UFMG, 2022). A falta de engajamento revela desatenção e, conseqüentemente, quedas na aprendizagem por parte dos estudantes, o que é relatado rotineiramente, de forma informal, por esse público quando se trata desse assunto, evidenciando a realidade exposta pelos docentes.

Por fim, ressalta-se que o uso excessivo de telas gerou impactos durante a pandemia e que perpetuam na atualidade, uma vez que estudos indicam vários problemas de ordem socioemocional decorrentes dessa situação. No que se refere especificamente ao contexto escolar, as pesquisas apontam defasagens de aprendizagem e a dificuldade de atenção relacionadas ao uso excessivo de telas.

Vale ressaltar ainda que os pesquisadores apontam impactos futuros, sejam eles econômicos, com o recuo da economia mundial no ano de 2040; ou da área da saúde, com a prevalência de maiores taxas de demências e da Doença de Alzheimer entre 2060 e 2100, principalmente nesse público que usou telas excessivamente durante a pandemia.

Cabe salientar a necessidade uma pesquisa longitudinal que acompanhe, de forma efetiva, estudantes que estudaram no Ensino Médio durante a pandemia para investigar se esses possíveis impactos realmente ocorrerão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 representou um marco sem precedentes na história humana e da educação mundial evidenciando desigualdades no acesso à tecnologia e prejudicando o processo de aprendizagem. O uso excessivo de telas nesse período, acompanhado do isolamento social, potencializou questões sociais, emocionais e cognitivas, impactando o processo ensino-aprendizagem e questões acadêmicas.

Esses efeitos podem provocar consequências a longo prazo, tanto na saúde física quanto mental. Por isso, faz-se fundamental o investimento em políticas que promovam suporte emocional, infraestrutura tecnológica e acompanhamento dos estudantes afetados, para recuperar o atraso educacional e as condições de saúde dos jovens que vivenciaram esse contexto.

Também é interessante, para um maior desenvolvimento da ciência, acompanhar o desenvolvimento desses jovens em um estudo mais extenso para melhor compreender os impactos duradouros da pandemia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, BIANCA MENDONÇA *ET AL.* OS FATORES ASSOCIADOS À RELAÇÃO ENTRE TEMPO DE TELA E AUMENTO DE ANSIEDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. *RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT*, V. 11, N. 8, 2022. DISPONÍVEL EM: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/30515/26293>. ACESSO EM: 6 AGO. 2025.

BARBOSA, CAROLINNY SOUSO DO VALE; ROCHA, JOÃO GABRIEL PEREIRA; LOPES, HELOÍSA TEIXEIRA AMORIM. OS EFEITOS DO USO DE TELAS NA SAÚDE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. *JNT - FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL*, ED. 43, V. 1, P. 89-104, JUL. 2023. DISPONÍVEL EM: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2281/1530>. ACESSO EM: 5 AGO. 2025.

BRASIL. PANDEMIA PREJUDICOU CONDIÇÃO PSICOLÓGICA DE ESTUDANTES, MOSTRA PESQUISA. 2022. DISPONÍVEL EM: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/30/pandemia-prejudicou-condicao-psicologica-de-estudantes-mostra-pesquisa>. ACESSO EM: 21 MAI. 2025.

CETIC. TIC EDUCAÇÃO 2021: EDIÇÃO COVID-19 METODOLOGIA ADAPTADA. 2022. DISPONÍVEL EM: https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2021_coletiva_imprensa.pdf. ACESSO EM: 20 MAI. 2025.

CORRÊA, ROBERTA PIRES *ET AL.* THE PERCEPTIONS OF BRAZILIAN POSTGRADUATE STUDENTS ABOUT THE IMPACT OF COVID-19 ON THEIR WELL-BEING AND ACADEMIC PERFORMANCE. RIO DE JANEIRO: FIOCRUZ, 2022 DISPONÍVEL EM: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000619?via%3Dihub>. ACESSO EM: 21 MAI. 2025.

DIAS, ÉRIKA; RAMOS, MOZART NEVES. A EDUCAÇÃO E OS IMPACTOS DA COVID-19 NA APRENDIZAGEM. 2022. DISPONÍVEL EM: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfL9qs/?format=pdf&lang=pt>. ACESSO EM: 20 MAI. 2025.

FROTA, FLÁVIO PRATYCK DE ARAÚJO; PORTO, GUILHERME RODRIGUES; DIAS FILHO, CARLOS ALBERTO ALVES. TEMPO DE TELA E A REPERCUSSÃO COGNITIVA EM ADOLESCENTES. REVISTA ELETRÔNICA ACERVO SAÚDE, V. 24, N. 8, 2024. DISPONÍVEL EM: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/17077/9050>. ACESSO EM: 7 AGO. 2025.

KOSLINSKI, MARIANE; BARTHOLO, TIAGO. IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. FUNDAÇÃO LEMANN. 2022. DISPONÍVEL EM: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf. ACESSO EM: 21 MAI. 2025.

MUPALLA, SUDHEER KUMAR *ET AL.* EFFECTS OF EXCESSIVE SCREEN TIME ON CHILD DEVELOPMENT: AN UPDATED REVIEW AND STRATEGIES FOR MANAGEMENT. CUREUS, V. 15, N. 6, 2023. DISPONÍVEL EM: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10353947/pdf/cureus-0015-00000040608.pdf>. ACESSO EM: 1 AGO. 2025.

ROSA, ANA PAULA MARQUES DA; GOI, MARIA ELISANGÊLA JAPPE. TEORIA SOCIOCONSTRUTIVISTA DE LEV VYGOTSKY: APRENDIZAGEM POR MEIO DAS RELAÇÕES E INTERAÇÕES SOCIAIS. REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, RIO DE JANEIRO, V. 24, N. 10, 26 DE MARÇO DE 2024. DISPONÍVEL EM: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. ACESSO EM: 20 MAI. 2025.

SIQUEIRA, EGBERTO. TEMPO DE TELA AUMENTOU 62% NA PANDEMIA, APONTA PESQUISA DO ELSA-BRASIL. 2021. DISPONÍVEL EM: <https://isc.ufba.br/tempo-de-tela-aumentou-62-na-pandemia-aponta-pesquisa-do-elsa-brasil>. ACESSO EM: 12 MAIO 2025.

SOARES, BRAGA GEOVANY *ET AL.* O IMPACTO DA PANDEMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA REDE BÁSICA DE ENSINO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. REVISTA MULTIDISCIPLINAR DO NORDESTE MINEIRO, V. 12, N. 2, 2024. DISPONÍVEL EM: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3211>. ACESSO EM: 6 AGO. 2025.

UFMG. EM DEPOIMENTOS, PROFESSORES DA FACULDADE REFLETEM SOBRE A DOCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA. 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.MEDICINA.UFMG.BR/EM-DEPOIMENTOS-PROFESSORES-DA-FACULDADE-DE-MEDICINA-REFLETEM-SOBRE-A-DOCENCIA-DURANTE-A-PANDEMIA/](https://www.medicina.ufmg.br/em-depoimentos-professores-da-faculdade-de-medicina-refletem-sobre-a-docencia-durante-a-pandemia/). ACESSO EM: 7 AGO. 2025.

UFMG. SAÚDE DOS ESTUDANTES: USO DE TELAS NA ADOLESCÊNCIA AUMENTOU MAIS DE 240% NA PANDEMIA. 2020. DISPONÍVEL EM: <https://www.medicina.ufmg.br/saude-dos-estudantes-pesquisa-aponta-que-uso-de-telas-na-adolescencia-aumentou-mais-de-240-na-pandemia/#:~:text=Um%20dos%20fatores%20que%20mais,%2C%20para%2059%2C4%25>.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E SEUS ENCONTROS: TRABALHANDO COM A LEITURA CRÍTICA ENTRE A BÍBLIA, CAMÕES E LEGIÃO URBANA

Iara Pimenta Goulart
Graduanda em Letras - Uni-FACEF
iarapg0209@gmail.com

Layla de Andrade Torraca
Graduanda em Letras - Uni-FACEF
laylaatorraca@gmail.com

Maria Laura Moscardini
Graduanda em Letras - Uni-FACEF
marialaura09moscardini@hotmail.com

Dra. Priscila Penna Ferreira Coelho
priscilapenna.adv@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente cabe ressaltar que no Ensino Médio, promover a leitura crítica configura-se como uma das funções essenciais do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a comparação entre diferentes gêneros textuais — como textos literários, religiosos e musicais — contribui significativamente para o desenvolvimento de competências que estimula a reflexão sobre a linguagem em diferentes contextos.

Diante desse panorama, esta pesquisa tem como objetivo, refletir os gêneros textuais — epístola bíblica (1 Coríntios 13), o soneto de Camões e a canção “Monte Castelo”, da banda Legião Urbana. A escolha desses textos se justifica por favorecer o diálogo entre as linguagens literária, religiosa e musical, estimulando os alunos a construírem sentidos diante da interação entre diferentes vozes discursivas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa, compreendida à luz de uma abordagem dialética que articula teoria e prática. Assim, a análise apoia-se nos aportes teóricos de autores como Marcuschi (2008), Bakhtin (2003), Faraco (2009) e Lopes-Rossi (2012), além das diretrizes da BNCC, visando à formação de leitores capazes de compreender o papel social da linguagem e refletir criticamente sobre os textos que circulam na sociedade.

Quanto à estrutura, o trabalho organiza-se em quatro seções principais: a primeira discute o papel da literatura na escola; a segunda examina os gêneros textuais como práticas sociais; a terceira apresenta a proposta pedagógica e a quarta, propõe a aplicação da proposta pedagógica, com intuito de contribuir de

forma relevante para o desenvolvimento de competências que favorecem a reflexão crítica sobre os usos da linguagem em diversos contextos.

2. LITERATURA E SUA RELEVÂNCIA NA SALA DE AULA

A presença da literatura na escola ultrapassa a mera função estética ou recreativa, constituindo-se como um dos pilares fundamentais na formação do sujeito leitor. Ao ser inserida no cotidiano da sala de aula, a literatura proporciona aos alunos o contato com diferentes formas de expressão e interpretação do mundo, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da sensibilidade estética.

Segundo Rildo Cosson (2007), o ensino de literatura deve estar voltado para o letramento literário, ou seja, para a formação de leitores que não apenas decodificam o texto, mas que sejam capazes de experienciá-lo em sua dimensão simbólica, cultural e social. A proposta de Cosson (2007), valoriza a leitura como prática significativa e integrada à vida dos estudantes, indo além da análise técnica ou da obrigatoriedade curricular.

Nesse sentido, trabalhar a literatura em diálogo com outros gêneros textuais, como textos religiosos, canções e crônicas, amplia as possibilidades de leitura e compreensão do mundo. Luiz Antônio Marcuschi (2008) destaca que os gêneros são categorias fluidas e historicamente situadas, sendo essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa e interpretativa dos estudantes. Ao articular diferentes gêneros em sala de aula, o professor potencializa o acesso dos alunos a múltiplas linguagens e pontos de vista, promovendo um ambiente de leitura plural e inclusivo.

Autores como Angela Dionísio (2008) e Maria Aparecida Lopes-Rossi (2012) enfatizam que o trabalho com gêneros deve estar ancorado em práticas sociais reais, que favoreçam a produção e a leitura crítica dos textos. A literatura, nesse contexto, não está isolada, mas se integra a um projeto maior de formação de sujeitos capazes de dialogar com diferentes discursos e esferas sociais.

2.1 A Literatura na Formação do Leitor Crítico e Sensível

A leitura literária é um espaço privilegiado para a formação do leitor crítico e sensível, pois ativa dimensões subjetivas e cognitivas que outras práticas de leitura nem sempre alcançam. Ao interagir com a ficção, o aluno não apenas interpreta enredos e personagens, mas constrói sentidos para sua própria existência, compreendendo melhor as experiências humanas em sua complexidade.

Cosson (2007) afirma que o letramento literário se concretiza quando o aluno é inserido em práticas contínuas e significativas de leitura, nas quais possa desenvolver sua capacidade de interpretação, imaginação e reflexão. Esse processo

exige do professor um planejamento didático que considere as condições concretas dos alunos e os diversos gêneros que compõem o universo literário.

Nesse contexto, a literatura assume um papel transformador, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito histórico, cultural e social. Trabalhar textos que abordam temáticas existenciais, religiosas ou sociais, além de canções e crônicas, estimula o desenvolvimento de uma escuta sensível e de um olhar mais atento para as questões do cotidiano.

O contato com diferentes discursos, conforme aponta J.L. Meurer (2008), contribui para a formação de um repertório interpretativo amplo e plural, fundamental para que o aluno compreenda e critique o mundo à sua volta. A literatura, por sua vez, se configura como meio de resistência, sensibilização e emancipação, favorecendo a construção de sujeitos leitores ativos, éticos e criativos.

3. GÊNEROS TEXTUAIS COMO PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA

Compreender os gêneros textuais como práticas sociais é fundamental para o trabalho pedagógico com a linguagem. Na perspectiva de Marcuschi (2008), os gêneros constituem-se como formas de interação verbal que respondem a necessidades comunicativas em contextos específicos, funcionando como instrumentos de organização social e de produção de sentidos. Para o autor, não se trata de categorias formais ou estáticas, mas de construções discursivas dinâmicas e multifuncionais, que assumem múltiplas formas e circulam em diferentes esferas da atividade humana.

Ao dialogar com Bazerman (1994), Marcuschi (2008) reforça que os gêneros textuais se vinculam às rotinas sociais do cotidiano e devem ser compreendidos como “ações sociais tipificadas”. Essa definição implica entender os gêneros como formas moldadas por práticas sociocomunicativas e culturais, adaptando-se constantemente às tecnologias, às relações de poder e aos contextos históricos. Dessa forma, os gêneros não se apresentam como formas puras e estáveis, mas como estruturas flexíveis e em constante transformação, capazes de manter sua identidade funcional por meio de inovações organizacionais.

Em síntese, os gêneros podem ser definidos como formações interativas, multimodais e adaptáveis, que se enraízam em contextos reais de uso da linguagem. Essa concepção é ampliada por Bakhtin (2003), pois os gêneros do discurso estão ligados às atividades humanas. Ainda conforme Bakhtin (2003), “cada esfera da atividade humana elabora seus tipos estáveis de enunciados – os chamados gêneros do discurso”. A partir disso, pode-se definir que os gêneros e o agir humano são mutuamente constitutivos, pois o sujeito só se insere nas atividades sociais por meio da linguagem, expressa por enunciados configurados em gêneros específicos, como aponta Faraco (2009).

Nesse sentido, a abordagem bakhtiniana desloca o foco da análise das estruturas linguísticas formais para a observação do fluxo sociocognitivo e histórico dos gêneros. Essa concepção permite compreender os gêneros como entidades plásticas e adaptáveis, e com diversas finalidades sociais — como informar, ensinar, emocionar, argumentar, entreter, dentre outras. Ou seja, tais funções tornam os gêneros fundamentais não apenas para a comunicação, mas para a formação do sujeito na sociedade.

3.1. Os Gêneros Textuais no Espaço Escolar

No contexto educacional, segundo Marcuschi (2008) os gêneros textuais ocupam papel central no desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e sociais dos estudantes. Por estruturarem a comunicação humana, os gêneros orientam a produção e a interpretação de sentidos em diferentes situações de interação social. Tal abordagem didática permite ao professor mobilizar diferentes tipos de textos — como cartas, notícias, poemas épicos, canções, sermões, crônicas, entrevistas, entre outros — promovendo o letramento crítico e a ampliação do repertório comunicativo dos estudantes. Ao integrar múltiplas linguagens e esferas discursivas, o trabalho com gêneros favorece práticas pedagógicas interdisciplinares, que valorizem a diversidade cultural, religiosa, artística, midiática e social dos sujeitos aprendentes.

Segundo Lopes-Rossi (2012), o ensino de gêneros deve ser estruturado a partir de uma sequência didática organizada em módulos pedagógicos que contemplem três etapas: a leitura do gênero a ser produzido, a produção escrita conforme suas características discursivas, e a circulação social do texto. No primeiro módulo, propõe-se que os alunos entrem em contato com textos autênticos que exemplifiquem o gênero a ser estudado, analisando sua organização temática, composicional e enunciativa. Nessa etapa, os estudantes devem compreender aspectos como quem produz o texto, para quem, com que finalidade, onde circula e sob quais condições sociais e históricas se realiza o discurso. Para a autora, é essencial que os alunos percebam as “características discursivas” do gênero — ou seja, os elementos temáticos e composicionais que estruturam a interação comunicativa. Tais elementos só podem ser compreendidos a partir da análise do contexto de produção e circulação dos textos: “quem escreve esse texto? Com que intenção? Para quem? Que efeito se espera?”. Segundo Lopes-Rossi (2012), essas reflexões são indispensáveis para que os estudantes possam mobilizar tais características na etapa seguinte: a produção textual.

O segundo módulo, voltado à escrita, envolve desde o planejamento da produção (escolha de tema, organização de ideias, levantamento de informações e elaboração de esboços) até a reescrita e a revisão colaborativa. Lopes-Rossi (2012) enfatiza que, para desenvolver competências discursivas, é necessário que os alunos compreendam os objetivos e os processos próprios de cada gênero, em

situações que exijam a seleção e organização de informações pertinentes ao contexto de circulação.

Essa produção pode ser individual ou em pequenos grupos, a fim de favorecer a interação, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. A autora Lopes-Rossi (2012) argumenta que quando os alunos trabalham em grupos, o estudo dos gêneros torna-se mais aprofundado, pois essa dinâmica possibilita o compartilhamento de informações, a cooperação nas tarefas e o desenvolvimento conjunto da compreensão textual.

Já no terceiro módulo envolve a divulgação e a circulação dos textos produzidos, o que garante sua função comunicativa e social. Trata-se de promover situações em que os estudantes possam apresentar seus textos a um público, o que lhes confere um propósito comunicativo e fortalece sua autoria e, além disso, a responsabilidade discursiva.

Dessa maneira, o trabalho com gêneros textuais no espaço escolar promove o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos de forma progressiva e contextualizada. Conforme argumenta Santos (2018), em seu artigo *Gêneros textuais como prática de linguagem: concepções e proposições didáticas*, é fundamental que esse trabalho seja orientado por propostas didáticas sistemáticas, que articulem os aspectos internos dos gêneros — como conteúdo temático, estilo e estrutura composicional — aos aspectos externos — como função social, interlocutores e condições de produção.

Logo, cabe ressaltar, que o contato com gêneros em constante transformação permite que os estudantes reflitam sobre as mudanças culturais, tecnológicas e sociais que atravessam a linguagem. Isso contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica e criativa diante dos textos e mídias que circulam em seu cotidiano, ou seja, em suas interações sociais, promovendo a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel discursivo na sociedade

3.2 A Articulação dos Gêneros com a BNCC

Além do discutido, é de extrema importância abordar as articulações dos gêneros em relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem da educação básica, reconhecendo os gêneros textuais como eixo organizador da prática pedagógica no componente de Língua Portuguesa. Pois, a BNCC propõe que o ensino da língua esteja centrado no uso social da linguagem, em práticas discursivas contextualizadas e significativas.

De acordo com o documento, os gêneros textuais desempenham um papel essencial por configurarem modos específicos de interação social e de participação nas diversas esferas da vida pública e privada. Por meio do trabalho com gêneros, o estudante é levado a identificar, compreender e utilizar diferentes

formas de expressão, leitura e produção textual no mundo em que vive. (BRASIL, 2017). Essa orientação reforça a importância de os alunos se apropriarem de uma variedade de gêneros, orais e escritos, desde os mais cotidianos até os mais acadêmicos e institucionais.

Em relação ao Ensino Fundamental, anos finais a proposta avança para a apropriação efetiva dos gêneros textuais, que circulam em diferentes áreas das esferas da atividade humana (BRASIL, 2017), permitindo que os alunos ampliem suas capacidades de leitura, produção textual e argumentação. Já em relação ao Ensino Médio, espera-se que os estudantes compreendam os gêneros como construções discursivas moldadas pelas práticas sociais e contextos históricos, voltadas a propósitos comunicativos determinados, exigindo um olhar crítico sobre os contextos de produção. (BRASIL, 2017).

Tendo em vista tais fatos abordados, é importante ressaltar que a Competência Geral nº 4 da BNCC também reforça essa abordagem ao estabelecer como objetivo que os alunos sejam capazes de “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p. 9).

Logo, ao incorporar os gêneros textuais como práticas sociais no currículo escolar, o professor promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas essenciais para a participação cidadã em uma sociedade plural e multimodal, em consonância com os princípios da BNCC e com as demandas comunicativas contemporâneas.

4. CAMÕES, A BÍBLIA E LEGIÃO URBANA NA ESCOLA: SENTIDOS E ATRAVESSAMENTOS POSSÍVEIS

Nas aulas de Relações Intertextuais, do 3º semestre de Letras-Português/Literatura, do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), ministradas pela Profa. Dra. Maria Eloísa de Souza Ivan, foi apresentado para as universitárias o diálogo entre textos com a mesma temática, que circulam em diferentes esferas: Bíblia sagrada. 1. Coríntios, capítulo 13, versículos 1-12, "Amor é fogo que arde sem se ver", de Luís Vaz de Camões e "Monte Castelo", da banda Legião Urbana.

Tabela 1 – Descrição dos textos: Bíblia, Camões e Legião Urbana

OBRA / AUTOR	GÊNERO TEXTUAL	ÉPOCA / CONTEXTO HISTÓRICO	LINGUAGEM E ESTILO	VISÃO SOBRE O AMOR
-----------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------

1 CORÍNTIOS 13 (BÍBLIA SAGRADA)	Epístola religiosa	Século I d.C. / Cristianismo primitivo	Formal, metafórica, de tom solene e doutrinador	O amor é incondicional, paciente, universal; base da vida espiritual
"AMOR É FOGO..." (LUÍS DE CAMÕES)	Soneto lírico clássico	Século XVI / Classicismo renascentista	Poético, paradoxal, antitético, com métrica fixa	O amor é contraditório, intenso e doloroso; uma experiência humana ambígua
"MONTE CASTELO" (LEGIÃO URBANA)	Canção popular	1989 / Pós- ditadura, redemocratização	Musical, híbrida, com traços religiosos e poéticos	O amor é essencial, utópico; une fé e razão; propõe um sentido universal e atemporal

Fonte: autoria própria.

Um aspecto de grande relevância ressaltado pela professora durante a aula foi a temática comum presente nos textos analisados, especialmente entre o trecho da Bíblia Sagrada e o soneto de Camões, os quais convergem na abordagem do amor universal como elemento central. Ademais, observa-se que a canção Monte Castelo, da banda Legião Urbana, promove uma fusão entre esses dois textos — o bíblico e o literário —, incorporando trechos e sentidos de ambos em sua composição. A banda selecionou alguns trechos dessas obras e criou a música. Com isso, Monte Castelo também possui o amor universal como assunto principal.

A escolha dos textos 1 Coríntios 13, da Bíblia Sagrada, o soneto "Amor é fogo que arde sem se ver", de Luís Vaz de Camões, e a música "Monte Castelo", da banda Legião Urbana, se justifica pela riqueza intertextual que existe entre eles, bem como pela força que carregam como expressões culturais e históricas que atravessam séculos, espaços e discursos.

Como já mencionado, essas três obras tratam de um mesmo tema universal — o amor —, mas o fazem a partir de perspectivas distintas e complementares: a religiosa, a poética clássica e a musical contemporânea. Justamente por isso, elas se tornam ferramentas didáticas valiosas para o trabalho com leitura, interpretação e análise crítica na escola, pois possibilitam que os estudantes percebam como diferentes linguagens e gêneros constroem sentidos sobre a mesma temática.

4.1 Gêneros e Discursos: encontros possíveis

Os três textos representam gêneros diversos: a epístola bíblica pertence ao discurso religioso e filosófico, o soneto de Camões é uma expressão da poesia lírica renascentista, e a canção "Monte Castelo" se insere no gênero da música popular brasileira (MPB), com forte carga literária e social. Apesar das diferenças formais e contextuais, todos funcionam como discursos formadores, ou seja, produzem sentidos sobre o mundo e influenciam visões de vida, ética, sentimentos e relações humanas.

A carta de Paulo, escrita no contexto do cristianismo primitivo, propõe o amor como virtude central da vida espiritual — um amor incondicional e altruísta. Já Camões, escrevendo no contexto do Classicismo, reflete sobre o amor em sua dimensão mais humana e paradoxal, marcada pelo sofrimento e pelo desejo. Por fim, a música da Legião Urbana, lançada em 1989, quatro anos após a redemocratização do Brasil, articula essas duas tradições para questionar a condição afetiva e espiritual do sujeito moderno, mesclando crítica social, introspecção e transcendência.

Esses atravessamentos entre sagrado, clássico e popular criam um campo fértil para o trabalho interdisciplinar na escola, onde os estudantes podem explorar temas como ética, sentimentos, linguagem, tempo histórico e construção de identidade. Ademais, o diálogo entre as obras promove o desenvolvimento de competências de leitura crítica, valorizando tanto o patrimônio cultural da tradição quanto a produção artística mais próxima do cotidiano dos discentes.

4.2 Intertextualidade: diálogos entre textos, tempos e vozes

A intertextualidade é uma estratégia discursiva fundamental para o ensino de leitura crítica, pois permite que os alunos percebam como os textos se relacionam entre si, reelaboram sentidos e constroem significados em camadas. Segundo Bakhtin (2003), nenhum texto é criado do nada: todo enunciado é atravessado por vozes sociais e culturais que o precedem e o influenciam. Nesse sentido, compreender um texto implica perceber as relações que ele estabelece com outros discursos — seja por citação, alusão, paráfrase, paródia ou outros mecanismos.

No campo da linguagem, a intertextualidade revela-se como uma ponte entre gêneros e épocas distintas, permitindo que o leitor construa um olhar ampliado e reflexivo sobre os sentidos possíveis de um mesmo tema. Ao dialogar com Marcuschi (2008), é possível compreender que os gêneros textuais não se limitam à sua estrutura formal, mas carregam em si marcas de outros discursos e contextos. Assim, um texto literário pode incorporar fragmentos religiosos; uma canção popular pode evocar versos clássicos da poesia; e um sermão pode se apropriar de recursos narrativos — tudo isso por meio da intertextualidade como prática comunicativa e cultural.

5. VIVENCIANDO OS TEXTOS NA SALA DE AULA

Foi proposta uma atividade que articulasse teoria e prática por meio da leitura e análise de três gêneros distintos: a epístola bíblica (1 Coríntios 13), o soneto clássico ("Amor é fogo que arde sem se ver") e a canção popular contemporânea ("Monte Castelo", da banda Legião Urbana). A escolha dessas obras se justifica por sua força simbólica, intertextualidade evidente e relevância temática: todas abordam o amor como valor universal, ainda que sob diferentes linguagens, contextos históricos e finalidades comunicativas.

A presente atividade foi realizada no contexto das aulas de Relações Intertextuais no curso de Letras, mas sua estrutura pode ser adaptada ao Ensino Médio, conforme os princípios da BNCC, que propõe o trabalho com múltiplos gêneros e linguagens, e orienta a prática pedagógica pela leitura crítica e contextualizada. A proposta se baseia em uma sequência didática dividida em três momentos, conforme o modelo de Lopes-Rossi (2012): leitura e análise dos textos, produção de um gênero articulado à temática e circulação/apresentação do texto produzido.

5.1. Descrição da Sequência Didática

O objetivo central da atividade é promover a reflexão crítica sobre o tema do amor a partir de diferentes linguagens e contextos culturais, além de desenvolver competências leitoras e produtoras, com ênfase na intertextualidade e na análise dos efeitos de sentido.

No primeiro momento, a aula inicia-se com uma pergunta disparadora dirigida aos alunos: "O que é o amor para você?". As respostas são registradas no quadro, dando espaço para um diálogo e valorização das experiências individuais. Em seguida, apresenta-se a proposta de trabalho, enfatizando que os textos a serem analisados são tentativas de responder à mesma questão, cada qual a seu modo e tempo.

No segundo momento, ocorre a leitura orientada dos três textos selecionados. A epístola bíblica, o soneto clássico e a canção popular são distribuídas ou projetadas para os estudantes, que também escutam a música "Monte Castelo" em sala de aula. O professor conduz breves explicações sobre as características de cada gênero, destacando, por exemplo, o amor incondicional presente em 1 Coríntios, o amor contraditório no soneto e a combinação de linguagem poética e religiosa na canção.

Posteriormente, os alunos são instigados a responder questões que favorecem a análise comparativa e a reflexão crítica, são elas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro com as perguntas que serão propostas:

- | |
|--|
| 1.Os três textos tratam do amor, mas com finalidades e estilos diferentes. Que ideias sobre o amor estão presentes em cada texto? Como elas se complementam ou se opõem? |
| 2.Por que você acha que a canção “Monte Castelo” combina versos da Bíblia e de Camões? Qual mensagem o autor quer transmitir ao unir essas vozes? Justifique com base nos textos. |
| 3.Cada texto foi produzido em um tempo e contexto diferentes e traz um sujeito que se posiciona de maneira particular sobre o amor. Quem é o enunciador em cada um deles? Que valores ou experiências esse sujeito expressa ao falar sobre o amor? Em sua resposta, relacione com situações que você vivencia ou observa atualmente. |
| 4.No trecho “Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos, sem amor eu nada seria”, o uso da primeira pessoa marca uma fala íntima, reflexiva. Qual o efeito desse “eu” na sua percepção como leitor? Essa forma de se expressar faz você se identificar com o que está sendo dito? Por quê? |
| 5.Identifique dois recursos de intertextualidade presentes na letra da canção “Monte Castelo” e diga a que textos eles pertencem. Como esses trechos são usados para dar novo sentido à música? |
| 6.No soneto de Camões, há vários antônimos justapostos (ex: “ferida que dói e não se sente”). Como essa estrutura contribui para representar o amor? Qual é o efeito de sentido dessa oposição textual? |

Fonte: autoria própria.

No terceiro momento, a atividade culmina na produção textual, na qual os alunos escrevem um parágrafo respondendo à pergunta: “Qual é o sentido do amor hoje?”. Para isso, podem recorrer aos textos estudados como suporte argumentativo, articulando suas próprias percepções e conhecimentos adquiridos.

Ao trabalhar com textos que se referem uns aos outros, a atividade promove o letramento literário e o letramento crítico, permitindo que o estudante compreenda não apenas o que o texto diz, mas como ele dialoga com outros discursos e com o próprio tempo. Como afirma Lopes-Rossi (2012), o ensino de língua deve promover a reflexão sobre as formas de produção de sentido na linguagem, e a intertextualidade, nesse processo, é uma chave de leitura essencial. Dessa forma, a proposta não só favorece o desenvolvimento linguístico e literário dos estudantes, mas também contribui para a ampliação de sua consciência cultural e crítica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desenvolvida neste artigo reafirma a potência da literatura, a presença dos gêneros e da intertextualidade como caminhos para a formação de leitores críticos, sensíveis e conscientes do papel social da linguagem. Ao articular

Iara Pimenta Goulart; Layla de Andrade Torraca; Maria Laura Moscardini Priscila Penna Ferreira Coelho

diferentes gêneros, demonstrou-se que o trabalho com textos diversos, inseridos em contextos históricos e discursivos distintos, enriquece o processo de leitura e amplia a construção de sentidos por parte dos estudantes.

Ao promover o diálogo entre textos religiosos, literários e musicais, a prática pedagógica proposta permitiu que os alunos refletissem sobre um tema universal, o amor, a partir de diferentes vozes, tempos e linguagens. Esse movimento não apenas fortalece o letramento literário, como também contribui para a valorização da diversidade cultural e da escuta sensível, fundamentos essenciais para uma educação humanizadora.

Além disso, ao fundamentar-se nos estudos de Marcuschi (2008), Bakhtin (2003), Lopes-Rossi (2012), Cosson (2007), entre outros, e dialogar com os princípios da BNCC (2017), a atividade evidenciou que o ensino da linguagem deve ir além da decodificação textual, voltando-se para práticas que envolvam interpretação, produção, argumentação e autoria. A sequência didática aplicada demonstrou que é possível integrar teoria e prática em sala de aula, respeitando a complexidade dos gêneros e os contextos sociais em que eles circulam.

Neste contexto, ao promover o encontro entre diferentes discursos e ao estimular a participação ativa dos estudantes na construção de sentidos, a proposta aqui apresentada reafirma a importância de uma educação linguística crítica e sensível. Nesse cenário, a literatura deixa de ser um conteúdo isolado e passa a ocupar seu devido lugar como prática social significativa, capaz de formar sujeitos leitores, éticos e transformadores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, MIKHAIL. ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. 4. ED. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1992.

BAKHTIN, MIKHAIL. ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. TRADUÇÃO DE PAULO BEZERRA. 4. ED. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2003. DISPONÍVEL EM: https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/BAKHTIN%20C%20M.%20GE%CC%82NEROS%20DO%20DISCURSO%201-%20co%CC%81pia_0.pdf. ACESSO EM: 10 JUL. 2025.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017. DISPONÍVEL EM: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. ACESSO EM: 10 JUL. 2025.

CANDIDO, ANTONIO. LITERATURA E SOCIEDADE. 10. ED. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2002.

COSTA LIMA, LUIZ. LITERATURA E INTERPRETAÇÃO. SÃO PAULO: ÁTICA, 1999.

FARACO, CARLOS ALBERTO. LINGUAGEM E DIÁLOGO: AS IDEIAS LINGÜÍSTICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2009. DISPONÍVEL EM:
<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/10544/9276>. ACESSO EM: 10 JUL. 2025.

KARWOSKI, ACIR MÁRIO; GAYDECKZKA, BEATRIZ; SIEBENIECHER BRITO, KARIM (ORG.). GÊNEROS TEXTUAIS: REFLEXÕES E ENSINO. 4. ED. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2012.

LAJOLO, MARISA. O TEXTO E A CRÍTICA. SÃO PAULO: ÁTICA, 2004.

LOPES-ROSSI, MARIA APARECIDA GARCIA. GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS. IN: KARWOSKI, ACIR MÁRIO; GAYDECKZKA, BEATRIZ; SIEBENIECHER BRITO, KARIM (ORG.). GÊNEROS TEXTUAIS: REFLEXÕES E ENSINO. 4. ED. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2012.

MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO. GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE. IN: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (ORG.). GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO. RIO DE JANEIRO: LUCERNA, 2008. P. 19–36. DISPONÍVEL EM:
<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/02-marcuschi-gneros-textuais.pdf>. ACESSO EM: 10 JUL. 2025.

SANTOS, FLÁVIO RENATO DOS. GÊNEROS TEXTUAIS COMO PRÁTICA DE LINGUAGEM: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS. 2018. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, CÁCERES, 2018. DISPONÍVEL EM:
<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0e325eb5-d486-40db-aa75-4a5f1e53e3fe/content>. ACESSO EM: 10 JUL. 2025.

Anexo A:

Atividade proposta.

O Diálogo entre os textos:

Excelência da caridade

1. Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver caridade, sou como o bronze que soa, ou címbalo que retine[...]. 4. A caridade é bondosa. Não tem inveja. A caridade não é orgulhosa. Não é arrogante. 5. Nem escandalosa. Não busca seus próprios interesses, não se irrita, não guarda rancor. 6. Não se alegra com a injustiça, mas se rejubila com a verdade. 7. Tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. [...] 12. Hoje vemos como por um espelho, confusamente; mas veremos face a face. Hoje conheço em parte; mas então conhecerei totalmente, como eu sou conhecido.

(Bíblia sagrada. 1. Coríntios, cap. 13; vers. 1-12).

Soneto 74

Amor é um fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem
querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

(Camões. Luís Vaz de. Lírica, 1968:
p.123).

Monte Castelo
Legião Urbana

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor, eu nada seria

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece

O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor, eu nada seria

É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor
É um ter com quem nos mata a lealdade
Tão contrário a si é o mesmo amor

Estou acordado e todos dormem
Todos dormem, todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor, eu nada seria

Primeira parte:

Perguntar para os alunos:

“O que é o amor para vocês?”

Anote as respostas no quadro. Em seguida, explique que diferentes autores de épocas distintas também tentaram responder essa pergunta — e que a aula será uma conversa entre esses textos.

Segunda parte:

Leitura orientada dos textos

- Distribuir os três textos.
- Ouvir a canção Monte Castelo em sala.
- Fazer a leitura orientada e explicações breves:
- 1 Coríntios: amor incondicional.
- Camões: amor como sentimento contraditório.
- Legião Urbana: mistura de linguagem poética e religiosa em forma de música.

Terceira parte: questões

1. Os três textos tratam do amor, mas com finalidades e estilos diferentes. Que ideias sobre o amor estão presentes em cada texto? Como elas se complementam ou se opõem?

2. Por que você acha que a canção “Monte Castelo” combina versos da Bíblia e de Camões? Qual mensagem o autor quer transmitir ao unir essas vozes? Justifique com base nos textos.

3. Cada texto foi produzido em um tempo e contexto diferentes e traz um sujeito que se posiciona de maneira particular sobre o amor. Quem é o enunciador em cada um deles? Que valores ou experiências esse sujeito expressa ao falar sobre o amor? Em sua resposta, relacione com situações que você vivencia ou observa atualmente.

4. No trecho “Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos, sem amor eu nada seria”, o uso da primeira pessoa marca uma fala íntima, reflexiva. Qual o efeito desse “eu” na sua percepção como leitor? Essa forma de se expressar faz você se identificar com o que está sendo dito? Por quê?

5. Identifique dois recursos de intertextualidade presentes na letra da canção “Monte Castelo” e diga a que textos eles pertencem. Como esses trechos são usados para dar novo sentido à música?

6.No soneto de Camões, há vários antônimos justapostos (ex: “ferida que dói e não se sente”). Como essa estrutura contribui para representar o amor? Qual é o efeito de sentido dessa oposição textual?

7- Produção textual

Com base nas leituras feitas, escreva um parágrafo respondendo:

“Qual é o sentido do amor hoje?”

Você pode usar trechos dos textos lidos, para auxiliar na resposta

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PEQUENA CENTRAL HIDRELÉTRICA (CELAN, GUARÁ-SP): OFICINAS PEDAGÓGICAS NOS PRINCÍPIOS DA ECOPEDAGOGIA

Célio Bertelli

Doutor em Geociências e Meio Ambiente – Unesp

celio.bertelli@unesp.br

Gideão Elias Ramos

Graduado em Ciências Biológicas e em Gestão Ambiental - Unifran

gideao.ramos@celan.com.br

Giovana Victorino Gândara

Graduanda em História – Unesp

g.gandara@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O seguinte artigo trata sobre as oficinas ecopedagógicas realizadas na Central Elétrica Anhanguera (CELAN), a partir de uma pesquisa quantitativa e qualitativa que expõe sua relevância pedagógica e ambiental. Além de demonstrar os resultados dessa atividade – sua execução e a forma a qual ela se conecta com os conceitos atuais de Ecopedagogia, traçados por nomes como Francisco Gutierrez, Moacir Gadotti e Paulo Freire, além da sua relação com os pilares da educação propostos por Jacques Delors — aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos.

A Central Elétrica Anhanguera (CELAN) é uma empresa cuja principal atividade é a geração de energia elétrica, a partir do aproveitamento hidrelétrico da Pequena Central Hidrelétrica (PCH), cuja localização é no Rio Sapucaí-Mirim, entre os municípios de Guará e São Joaquim da Barra, na região nordeste do Estado de São Paulo. Dentro dos valores e princípios da empresa estão incluídos o envolvimento com a sociedade e comunidade da região em que se encontra, principalmente com os municípios que estão presentes na Bacia do Rio Sapucaí Mirim. Essa relação se dá de diversas maneiras, porém esse trabalho irá analisar as oficinas ecopedagógicas realizadas pela empresa.

Essas oficinas ocorrem de várias maneiras, indo desde a forma teórica tradicional até a maneira incentivada pela Educação Ambiental e pela Ecopedagogia, ou seja, a que se baseia no ensino por meio da prática e em espaços que vão além da sala de aula. Sendo importante destacar as atuações ocorridas no Viveiro de Mudas, onde é possível analisar o crescimento completo das árvores, sendo iniciado desde a semente, além de fazer parte também das ações de reflorestamento que a empresa promove.

A atuação da CELAN vêm sendo implementada principalmente nos municípios de São Joaquim da Barra e Guará, ambos inseridos na Bacia

Hidrográfica do Rio Sapucaí-Mirim/Grande. Entre os anos de 2014 e 2020, a empresa promoveu oficinas, palestras, visitas técnicas e dinâmicas educativas com foco na sensibilização ambiental de estudantes, profissionais da educação, comunidades locais e colaboradores internos. (CELAN/SMA, 2020)

A fim de referenciar de forma teórica o que é a Ecopedagogia e a Educação Ambiental, bases das atividades pedagógicas realizadas pela Central Elétrica Anhanguera, é realizado um estudo sobre o que elas significam, qual a sua base histórica e como elas se relacionam entre si.

A Educação Ambiental surgiu diante das preocupações globais com os impactos do modelo de desenvolvimento vigente, ganhando destaque a partir da Conferência de Estocolmo (1972) e sendo consolidada no Brasil pela Lei nº 9.795/1999. Nesse contexto, a Ecopedagogia, proposta por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, que é reforçada por Moacir Gadotti e Paulo Freire, amplia esse conceito ao promover uma educação crítica, prática e integrada à vida cotidiana, conectando o ser humano à Terra. Complementarmente, os Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors — aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser — orientam uma formação integral voltada à sustentabilidade e à cidadania planetária.

Assim, o presente artigo mostra como a CELAN cumpre seu papel para com a sociedade a partir de atividades pedagógicas que conversam diretamente com os conceitos da Ecopedagogia e da Educação Ambiental. Indo além da sua atividade principal, que é a geração de energia, a empresa consegue superar as expectativas se relacionando de forma sustentável e ecopedagógica com as comunidades ao seu redor, além de fortalecer os seus próprios colaboradores com ações do mesmo cunho. Então, as ações realizadas seguem o conceito que Moacir Gadotti traz em seu livro “Pedagogia de Práxis” (1998):

O diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas, o saber, mais um encontro que se realiza na práxis - ação mais reflexão, no engajamento no compromisso com a transformação social. (Gadotti, 1998, p.15)

Além de dialogar com o que Jacques Delors traz no Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado para a UNESCO (2010), já que, como diz Delors (2010), a CELAN acredita que a educação deve ser dinâmica e ocorrer dentro e fora da sala de aula.

Ora, tal dinâmica da vida política constitui uma necessidade vital para a educação: efetivamente, é um assunto que diz respeito a todos, e é o nosso futuro que está em jogo; além disso, a própria educação pode contribuir, precisamente, para a melhoria do destino de todos e de cada um de nós (Delors, 2010, p.22)

2. CENTRAL ELÉTRICA ANHANGUERA (CELAN)

A Central Elétrica Anhanguera (CELAN) é uma empresa fundada em 22 de dezembro de 2003, cuja principal atividade é a geração de energia elétrica. A empresa atua como produtora independente, sendo responsável pela exploração da Pequena Central Hidrelétrica (PCH) Anhanguera, localizada no rio Sapucaí-Mirim – afluente do Rio Grande, entre os municípios de Guará e São Joaquim da Barra, na região nordeste do estado de São Paulo (CELAN, 2023).

A missão institucional da CELAN, é produzir energia limpa com eficiência máxima e baixo custo. Isso envolve a utilização racional dos recursos físicos, financeiros e ambientais, buscando sempre contribuir, de forma responsável, para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Essa missão é realizada a partir de seus valores: sustentabilidade, ética, excelência, segurança, social, implantação sustentável. Sua política socioambiental visa a otimização do uso dos recursos naturais, a minimização de impactos adversos e a recomposição do meio físico afetado, além de empenhar de forma ética suas tarefas internas e a integração com a comunidade (CELAN, 2023).

Portanto, é uma empresa que se preocupa em executar ações socioambientais, participando ativamente da gestão dos recursos hídricos e do envolvimento com as comunidades locais no desenvolvimento da Educação Ambiental (CELAN, 2023). Realizando diversas ações socioambientais em conjunto com as prefeituras de Guará e São Joaquim da Barra, como visitas de escolas às instalações da PCH, em que os alunos aprendem sobre ecologia, botânica, zoologia, sustentabilidade e a importância da energia elétrica. Também são ministradas palestras nas escolas de ambos os municípios, especialmente em datas ambientais como o Dia Mundial da Água (22 de março), Dia da Energia (29 de maio) e Dia Mundial do Meio Ambiente (5 de junho) (CELAN, 2020).

2.1 As Atividades Ecopedagógicas Realizadas pela CELAN

A CELAN, comprometida com seus valores socioambientais, realiza oficinas e outras atividades de Educação Ambiental em conjunto com as comunidades da região. As atividades vão da teoria, com palestras e apresentações de vídeos informativos, até a prática, com visitas às dependências da empresa, prática de plantio de mudas no viveiro, entre outras que serão explicitadas adiante.

Para que seja possível analisar essas atividades e quantificá-las, a fim de demonstrar os resultados alcançados pela instituição, o presente estudo faz uso dos relatórios de atividades realizadas pela CELAN entre os anos de 2014-2020, encontrados na carta feita pela instituição e destinada à Secretaria do Estado do Meio Ambiente (SMA).

A empresa se preocupa em colaborar com a região em que se encontra, oferecendo essas oportunidades a várias cidades, com o foco, porém, nas prefeituras dos municípios que integram a Bacia Hidrográfica do Rio Sapucaí-Mirim/Grande. Particularmente com as prefeituras dos Municípios de Guará e São

Joaquim da Barra, para as quais, construiu salas (em cada uma) apropriadas para a realização de palestras ou até reuniões de cunho educativo ambiental. (CELAN/SMA, 2020)

Além disso, para sua organização e pelo simbolismo a CELAN detém duas datas das quais utiliza para concentrar suas contribuições para com a comunidade: 22 de março, o Dia Mundial da Água, e dia 29 de maio, Dia da Energia. Contudo, a partir do interesse de outras instituições em receber as oficinas da CELAN, ela também participa em dias diferentes, como será elucidado. (CELAN/SMA, 2020)

A CELAN também tem se atentado à formação socioambiental dos estudantes dos municípios circunvizinhos, para isto, a empresa tem permitido visitas monitoradas no empreendimento, com a finalidade de expor a estes visitantes todas as ações ambientais que foram e são realizadas no site da CELAN, contribuindo assim, com o fomento da percepção ambiental dos mesmos no que se referem ações sustentáveis de empreendimentos neste seguimento.

A partir do relatório de atividades, as ações realizadas no município de São Joaquim da Barra serão aqui elucidadas a partir do ano de 2014 com a inauguração da “Sala de Educação Ambiental Vereador Carlos Messias de Miranda” no Parque do Trabalhador Orlando Olivatto, espaço esse que foi usado em diversas ações ecopedagógicas, sendo de grande proveito para a comunidade. (CELAN/SMA, 2020)

As atividades realizadas pela CELAN, entre os anos de 2014 e 2020, revelam um esforço consistente e articulado no campo da Educação Ambiental, com foco em escolas, comunidades locais e colaboradores internos. Ao longo desse período, foram contabilizados 34 eventos registrados, contando com cerca de 800 pessoas impactadas – sendo aproximadamente 750 estudantes e 50 participantes da comunidade, professores, técnicos, autoridades e lideranças locais (CELAN/SMA, 2020). Sendo importante salientar que depois do ano de 2020 a empresa continuou prestando esse serviço para a sociedade e comunidade dos arredores, interrompida apenas pela pandemia do Covid-19.

As ações percorriam diferentes maneiras de ensinar e aprendizagem, indo desde práticas de ensino expositivas até aquelas baseadas no contato direto com o objeto de estudo, de forma a ir além de espaços tradicionais de ensino, como a Ecopedagogia recomenda:

Finalmente, a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar. Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. Como afirma Francisco Gutiérrez, "estamos frente a duas lógicas que de modo algum devemos confundir: a lógica escolar e a lógica educativa" (Gutiérrez, 1996, p. 26). A educação para um desenvolvimento sustentável não pode ser confundida como uma educação escolar. A escola pode contribuir muito e está contribuindo - hoje as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente →,

mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade (Gadotti, p.93, 2000).

Assim, as atividades ecopedagógicas incluem palestras educativas, oficinas práticas, visitas técnicas, dinâmicas ambientais (como hortas escolares, plantio de árvores e limpeza de margens de corpos d'água) até ações que vão além dos espaços educacionais como entrevistas em rádio e rodas de conversa com colaboradores. Dessarte, a CELAN fortaleceu o alcance e a efetividade das mensagens socioambientais, fortalecendo o engajamento da comunidade.

Houve o envolvimento de 21 instituições escolares, contando com EMEIs, EMEFs, escolas técnicas e estaduais, mostrando a dimensão das ações nos municípios que ficam nos arredores. Contando com ações que já eram inseridas no calendário escolares, a partir da escolha estratégica das datas comemorativas, como o Dia Mundial da Água e a Semana do Meio Ambiente, facilitando a inserção das temáticas ambientais nas escolas e otimizando o diálogo entre exposição teórica e prática no contexto educacional. (CELAN/SMA, 2020)

A atividade ecopedagógica da CELAN relacionada ao Viveiro de Mudas (Figura 1 e 2) merece destaque. Criado para atender à exigência do licenciamento ambiental da PCH Anhanguera, o viveiro foi reativado e ressignificado em 2019 com função educativa, sendo consolidado como espaço aprendizagem e de apoio à recomposição florestal da região. Foram produzidas cerca de 450 mil mudas, com mais de 100 espécies nativas utilizadas em 177 hectares reflorestados, destacando o compromisso da instituição com a recuperação ambiental, superando obrigações legais e fortalecendo as políticas locais de sustentabilidade (CELAN/SMA, 2020).



Figura 1 -
Viveiro de
Mudas. Fonte:
autoria própria

Figura 2 - Viveiro de Mudas. Fonte: autoria própria

Durante a ação educacional feita no Viveiro de Mudas os alunos têm a oportunidade de plantar sementes e acompanhar as primeiras etapas do crescimento das árvores, em um processo que valoriza o contato direto com a terra e com os ciclos naturais. Essa vivência desperta a consciência ambiental, promovendo uma relação mais próxima entre as crianças e o meio ambiente. A iniciativa segue uma proposta ecopedagógica, aliando conhecimento, sensibilidade e responsabilidade socioambiental de forma concreta e transformadora.

A CELAN ainda atua internamente, proporcionando momentos em que a Educação Ambiental pode ser aplicada, como em rodas de bate-papo entre os colaboradores da empresa. Essa prática de comunicação ambiental interna revelou-se eficaz ao permitir a interação espontânea entre os trabalhadores os conteúdos ambientais contribuindo para a construção de uma cultura organizacional. A (Figura 1) apresenta um dos “bate-papos” realizado na empresa (CELAN/SMA, 2020).



Figura 3 - Colaboradores/participantes da CELAN em roda de conversa. Fonte: CELAN/SMA (2020).

As ações promovidas, refletem um modelo de gestão ambiental corporativa que articula a responsabilidade social e o engajamento educacional com o compromisso legal. A estratégia adotada pela CELAN se alinha aos princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999):

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (Brasil, 1999, art1º; art2º)

Dentro desse período de sete anos que foi analisado (2014–2020), as ações ambientais desenvolvidas pela CELAN resultaram em 34 eventos documentados, tendo como parceiros 21 instituições escolares diferentes, abrangendo desde a educação infantil até o ensino técnico. Destacam-se também os resultados práticos de reflorestamento, com a produção de 450 mil mudas de mais de 100 espécies nativas, utilizadas na recuperação de 177 hectares de áreas degradadas. Esses dados evidenciam a amplitude e efetividade das iniciativas, que uniram Educação Ambiental, conservação ecológica e responsabilidade social, consolidando um modelo de atuação com resultados mensuráveis e impactos duradouros no território (CELAN/SMA, 2020).

Exemplificando o exposto até aqui, pode-se trazer alguns dos eventos realizados. Em junho de 2019, a CELAN promoveu visitas à PCH Anhanguera com as escolas IANG (Figura 2), Genoveva (Figura 3) e Feam Coc (Figura 4), unindo as comemorações do Dia da Energia e do Meio Ambiente. Os alunos conheceram a geração de energia, o Viveiro De Muda, áreas reflorestadas e realizaram plantios, reforçando práticas sustentáveis (CELAN/SMA, 2020).



Figura 4 - Escola Iang visitando o Viveiro de Muda, antes da atividade prática.
Fonte: CELAN/SMA (2020).



Figura 5 - Escola Genoveva visitando as dependências da PCH. Fonte: CELAN/SMA (2020).



Figura 6 - Escola Feam Coc participando da atividade prática realizada no Viveiro de Mudanças. Fonte: CELAN/SMA (2020).

Nos dias 25 e 26 de junho de 2016, a CELAN, em parceria com o Setor de Meio Ambiente da Prefeitura de São Joaquim da Barra, realizou palestras educativas em comemoração ao Dia da Energia (Figura 5 e 6), com o tema "Vamos Usar a Nossa Energia para Não Faltar Energia". Foram ministradas seis palestras no total, abordando o uso consciente da energia por meio de recursos visuais e atividades lúdicas. A ação foi solicitada novamente pela Educadora Ambiental do município devido à relevância do conteúdo e ao público escolar renovado (CELAN/SMA, 2020).



Figura 7 - Palestra em comemoração ao dia da energia na Sala da Educação Ambiental Vereador Carlos Messias de Miranda. Fonte: CELAN/SMA (2020).



Figura 8 - Palestra em comemoração ao dia da energia na Escola EMEI Ruthi Benini. Fonte: CELAN/SMA (2020).

3. ECOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental surge a partir de movimentos globais decorrentes de reflexões sobre o modelo de desenvolvimento predominante. De forma, que mesmo com o mundo já pensando em formas de preservar e valorizar a natureza, foi apenas em 1965 que o termo “Educação Ambiental” surgiu, durante a Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. A preocupação em trazer essa expressão, veio com o aumento das consternações que iam surgindo ao redor do mundo sobre o meio ambiente e como o conservar a partir

das ações humanas e suas consequências catastróficas que o afetam até hoje. (SEMIL, 2022)

Após a Conferência de Estocolmo (1972), que foi responsável pela criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), passaram-se a aumentar a reflexão sobre como deveriam ser enxergadas as relações do meio ambiente e da sociedade. Na conferência a Educação Ambiental foi colocada como ferramenta fundamental para a superação da crise ambiental que percorria o mundo.

Princípio 19

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos. (SEMIL, 2024)

A Conferência de Estocolmo (1972), abriu caminho para o debate sobre questões ambientais, o que culminou na realização de diversas conferências e encontros internacionais nos anos seguintes. São esses o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, realizado em 1975 em Belgrado, na Iugoslávia, a Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária, em 1976, em Chosica, no Peru, e a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, em 1977, na Geórgia. Esses eventos foram fundamentais para a consolidação desse conceito como um processo contínuo e permanente. Foi também na Conferência de Tbilisi (1977) que foi instituído o Programa Internacional de Educação Ambiental.

Já no Brasil, foi 1999 que foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ou Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, trazendo o entendimento da Educação Ambiental como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, 1999, artº1)

Assim como é explicado na dissertação da mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas pela Unesp Franca, Rafaela Cintra, a PNEA “visa integrar a educação ambiental de forma contínua em todos os níveis e modalidades de ensino. Destaca-se pela abordagem transdisciplinar, participativa e crítica, envolvendo a sociedade na gestão ambiental.” (Cintra, 2025, p.37). Além disso, a lei

federal vossa estimular a conscientização acerca da relevância da preservação ambiental e do aproveitamento sustentável dos recursos naturais.

Em conformidade com a PNEA, seus princípios e seus objetivos, foi criada em 30 de abril de 2007, a Lei nº12.780 que é a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA – do estado de São Paulo). Assegurando que o Poder Público, em nível estadual e municipal, também deve incentivar e desenvolver caminhos para que ocorra a difusão de programas e campanhas educativos que são relacionados ao meio ambiente, promoção de núcleos de Educação Ambiental, ações educativas, a ampla participação da sociedade, entre outros (São Paulo, 2007). Assim a lei define Educação Ambiental Não Formal:

Entende-se por Educação Ambiental não formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização, conscientização, mobilização e formação coletiva para proteção e defesa do meio ambiente e melhoria da qualidade da vida. (São Paulo, 2007, artº21)

Contudo, a Educação Ambiental requer um método estruturado. Nesse contexto, diversos pensadores passaram a desenvolver e propor um novo caminho pedagógico: a Ecopedagogia. Ambas caminham juntas, sendo a Ecopedagogia responsável por oferecer à Educação Ambiental propostas, estratégias e diretrizes que orientam sua prática de forma mais eficaz e significativa.

A Ecopedagogia aparece pela primeira vez em um estudo realizado pelo Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação (ILPEC), da Costa Rica e assinado por Francisco Gutiérrez (1994), onde é citada como “pedagogia do desenvolvimento sustentável”. Nele essa pedagogia já é tratada a partir de um equilíbrio dinâmico entre o ser humano e a natureza, além de retratar a sustentabilidade (Gadotti, 2009)

Portanto é a partir de Francisco Gutiérrez (1998) e de Cruz Prado (1998), que ocorre a inovação na teoria da educação, foi em sua obra conjunta “Ecopedagogia e cidadania planetária” (Gutiérrez e Prado, 1998) que eles lançaram o conceito de “Ecopedagogia”. Para eles essa seria uma pedagogia aquela que promove a aprendizagem dando sentido para aquilo que é observado no cotidiano (Gutiérrez e Prado, 1998), de forma que o conceito de “vida cotidiana” é essencial para a concepção pedagógica construída por esses autores.

Fazendo uso do mesmo referencial teórico e aumentando a profundidade dessa orientação pedagógica, eles a rebatizaram com o nome de “Biopedagogia”, uma pedagogia relacionada diretamente com a vida (Prado, 2006). Cruz Prado e Francisco Gutiérrez foram aqueles que abriram o caminho para que fosse possível entender o campo e as faculdades da Ecopedagogia.

A Ecopedagogia está em constante desenvolvimento, sendo adaptável ao ambiente em que será aplicada, quem vai participar dela e em que momento será efetuada. Contudo, essa linha de pensamento não visa a “formação do homem”, ela

vai além do antropocentrismo que vemos em outras pedagogias, reparando na individualidade do homem e como ela se relaciona com a Terra, que agora é vista como ser vivo participante. Isso é defendido por Moacir Gadotti em seu livro “Pedagogia da Terra” (2000).

Dessa forma, se colocarmos dentro dos parâmetros trazido por Paulo Freire passamos a entender como para ele, mesmo sem citar o termo Ecopedagogia já defendia essa prática que relacionava a educação, a diversidade e a natureza:

E nos pareceu que a primeira dimensão desse novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes ainda de iniciar sua alfabetização (...) seria o conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre estes dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na sua realidade e com a sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação do homem; a cultura como o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou; a cultura como resultado do seu trabalho, de seu esforço criador e recriador. (Freire, p.108, 1967)

Pensando ainda em os escritos de Freire (1987) em “Pedagogia do Oprimido”, Gadotti (2009), escreve :

Consideramos hoje a Terra também como um oprimido, por isso precisamos também de uma pedagogia desse oprimido que é a Terra. Precisamos de uma *Pedagogia da Terra* como um grande capítulo da pedagogia do oprimido. Uma pedagogia que tem como suporte o Paradigma Terra que considera esse planeta como uma única comunidade, una e diversa (Gadotti, 2009, p.2).

Portanto, a Ecopedagogia é uma abordagem que promove o desenvolvimento sustentável, visando renovar a prática educativa por meio da integração de aspectos científicos, éticos, transdisciplinares e holísticos. Trata-se de uma pedagogia que parte da vida cotidiana, atribuindo significado a cada momento e ação, de forma crítica, dialógica e prática Gadotti (2000).

Na perspectiva crítica da Educação, compreende-se que a transformação da sociedade é, ao mesmo tempo, causa e consequência da transformação dos indivíduos — uma relação dialética. Há, portanto, uma reciprocidade entre os processos de mudança individual e social. Nessa abordagem, educando e educador são reconhecidos como agentes sociais que, ao atuarem na construção de transformações sociais, também se transformam. O ensino, assim, se configura como uma união entre teoria e prática que se materializa por meio da abertura da escola à comunidade e aos seus problemas socioambientais (Cintra, 2025).

Os Pilares da Educação por Jacques Delors

Jacques Delors, economista e político francês, foi um grande nome para a educação, trazendo os Pilares da Educação “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Esses conceitos foram

apresentados no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado para a UNESCO (2010)”, onde Delors traz recomendações de como deveria caminhar a educação em relação as mudanças que viriam século. XXI.

O relatório traz a educação como um meio que leva à emancipação do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento do humano dentro e fora de espaços formais. Mostrando como a educação deve ocorrer dentro e fora das instituições de ensino (Delors, 2010).

É defendida uma educação que respeite o pluralismo e a individualidade de cada um, que vá além da sala de aula, contribua para o desenvolvimento humano e contribua para, nas palavras de Delors, “para a sobrevivência da humanidade” (Delors, 2010. p.9).

Portanto, a modernidade traz mudanças que exigem a enfatização de valores como a “compreensão mútua”, “ajuda pacífica” e “harmonia” (Delors, 2010). Pensando em maneiras de como a educação pode acompanhar essas transformações, Delors (2010) traça quatro pilares que podem ser aplicados na educação: “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser”.

O primeiro pilar, “Aprender a conhecer”, refere-se ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, compreensão de meios de viver e comunicar e não apenas acumular conhecimentos. Importante também alinhar esse pilar com uma “cultura geral”, de forma a oferecer “o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida” (Delors, 2010, p.13)

Em seguida, “Aprender a fazer”, que busca uma prática de ensino que vai além da profissão, ensinando como enfrentar diferentes situações cotidianas, auxiliando na vida pessoal do indivíduo. Já o terceiro pilar, “Aprender a conviver”, trata sobre aprender “a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade” (Delors, 2010, p.13). Formulando, assim, o entendimento de que a educação deve promover a formação de cidadãos que consigam entender a importância da interdependência e da convivência respeitosa.

Por fim, o pilar “Aprender a ser”, revela a necessidade da educação auxiliar no desenvolvimento completo do indivíduo, contando com aspectos como autoestima, identidade, autoconhecimento, autodeterminação, entre outros. Salienta, então, a necessidade da capacidade de autonomia e de discernimento, sem esquecer do coletivo, além da urgência de expandir a compreensão de si mesmo. Delors (2010), ainda afirma:

Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, 2010, p.31)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades ecopedagógicas desenvolvidas pela Central Elétrica Anhanguera (CELAN) demonstram como uma empresa do setor energético pode ir além, complementando seu papel na sociedade, atuando como agente de transformação socioambiental. A partir das práticas que integram teoria e vivência – como palestras, oficinas, plantios, visitas técnicas e ações internas com colaboradores –, a CELAN traz uma atuação que se alinha aos princípios da Educação Ambiental e da Ecopedagogia.

A análise dos dados de 2014 a 2020 evidencia a consolidação de um programa estruturado, com 34 eventos realizados em parceria com 21 instituições escolares e um público estimado de 800 pessoas impactadas. Iniciativas como a reativação do Viveiro De Mudas, a criação de espaços educativos e a inserção das atividades em datas estratégicas reforçam a relevância pedagógica dessas ações, que contribuem efetivamente para a construção de uma consciência ambiental coletiva.

A experiência da CELAN dialoga diretamente com os fundamentos da Ecopedagogia proposta por Francisco Gutiérrez, Cruz Prado e Moacir Gadotti, bem como com os Quatro Pilares da Educação de Jacques Delors. A prática educativa da empresa reflete um processo contínuo de formação voltado à sustentabilidade, à valorização da vida cotidiana e à integração do ser humano com a Terra.

Dessa forma, conclui-se que a CELAN oferece uma contribuição significativa à Educação Ambiental não formal, atuando como referência em responsabilidade socioambiental corporativa e em práticas pedagógicas transformadoras. Seu exemplo mostra que é possível aliar desenvolvimento energético e compromisso com a cidadania ecológica, promovendo ações concretas de educação, preservação e sensibilização em prol de um futuro mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI N.º 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. DISPÕE SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INSTITUI A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 28 ABR. 1999. DISPONÍVEL EM: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. ACESSO EM: 3 AGO. 2025.

CINTRA, RAFAELA DE COSTA. PROPOSTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA PARA CONSERVAÇÃO DO CERRADO NO CAMPUS DA UNESP FRANCA – SP. 2025. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, FRANCA, 2025.

DELORS, JACQUES (ORG.). EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR: RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. 5. ED. SÃO PAULO: CORTEZ; BRASÍLIA, DF: UNESCO, 2010. ACESSO EM: 3 AGO. 2025.

FREIRE, PAULO. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1967.

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO. 17. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1987.

GADOTTI, MOACIR. ECOPEDAGOGIA, PEDAGOGIA DA TERRA, PEDAGOGIA DA SUSTENTABILIDADE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA PLANETÁRIA: CONCEITOS E EXPRESSÕES DIFERENTES E INTERCONECTADOS POR UM PROJETO COMUM. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE, 2009. DISPONÍVEL EM: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137>. ACESSO EM: 5 AGO. 2025.

GADOTTI, MOACIR. PEDAGOGIA DA TERRA. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE; PETRÓPOLIS: VOZES, 2000.

GUTIÉRREZ, FRANCISCO; PRADO, CRUZ. ECOPEDAGOGIA E CIDADANIA PLANETÁRIA. SÃO PAULO: INSTITUTO PAULO FREIRE, 1998.

SÃO PAULO (ESTADO). LEI Nº 12.780, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2007. INSTITUI A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PEEA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, PODER EXECUTIVO, SÃO PAULO, 1 DEZ. 2007. ACESSO EM: 6 AGO. 2025

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE. CELAN – CENTRAL ELÉTRICA ANHANGUERA. RELATÓRIO DE ATIVIDADES: 2015 – 2020. SÃO PAULO, 2020. DISPONÍVEL EM: <http://celan.com.br/site>.

ÍNDICE

A

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro, 71
Adryan Garcia, 55
André Luiz Pereira Spinieli, 34

B

Blenon José Messias, 55
Breno Marcos MARTINS, 21

C

Camila de Araújo BERALDO, 21
Célio Bertelli, 5, 97

D

Daniela Rodrigues de OLIVEIRA, 21
Dra. Priscila Penna Ferreira Coelho, 81

G

Gideão Elias Ramos, 97
Giovana Victorino Gândara, 97

H

Hugo Fraga de Paula, 71

I

Iara Pimenta Goulart, 81

L

Layla de Andrade Torraca, 81
LIMA, Fabiana Santos da Silva, 47
Lincoln Castro, 55

M

Maria Laura Moscardini, 81
MARTINO, Vânia de Fátima, 47
MONTEIRO, Santiago Castígio e³, 47

N

Natália Rosalen de Castro, 9

S

Sílvia Regina Viel, 55

V

Vivian Nádia de Ribeiro Moraes-Caruzzo, 9

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br