

Alessandra Davi Moreira da Costa
Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza(Orgs.)

Inovação e diversidade na educação: um olhar crítico e sensível às demandas do século XXI.

Coleção Educação e Educandos

41

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Alessandra Davi Moreira da Costa
Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)**

**INOVAÇÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: um olhar
crítico e sensível às demandas do século XXI.**

**ISBN 978-65-84409-07-1
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 Brighadori 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. 41.

Costa, Alessandra Davi Moreira e. et al. (orgs.)
INOVAÇÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: um olhar crítico e
sensível às demandas do século XXI.. / Alessandra Davi Moreira da
Costa; Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira; Tatiana Noronha de Souza
(Orgs.) (orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2026.

(Coleção: Educação e educandos, v. 41).
82p.; il.

ISBN Coleção: 978-85-54530-27-3

ISBN Volume: 978-65-84409-07-1

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. **Tudo 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

A inovação e a diversidade na educação são essenciais para criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor, eficiente e capaz de preparar os estudantes para os desafios do mundo atual. Quando pensamos em inovação, imaginamos a constante renovação das formas de ensinar, com o uso de novas tecnologias, práticas pedagógicas criativas e abordagens que estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas. Já a diversidade valoriza as diferenças culturais, sociais, cognitivas e emocionais de cada aluno/a, reconhecendo que cada um traz sua própria história, identidade e maneira única de aprender.

Os trabalhos aportados neste livro discutem, analisam e propõem soluções para as questões que envolvem essas duas grandes áreas, inovação e diversidade. São eles: Aquarela do Brasil em diálogo: uma proposta interdisciplinar entre língua portuguesa e inglesa; A matemática por trás do ilusionismo: quando a lógica cria magia; O uso das ferramentas digitais na pandemia covid-19: revisão da literatura; Velhice e educação: um olhar crítico sobre o envelhecimento e o direito à aprendizagem; Educação financeira na escola pública: um caminho para inclusão social; Indústria 4.0 e educação básica: como a pandemia acelerou a adoção de tecnologias avançadas; Educação, retórica e inovação: reflexões sobre o uso da inteligência artificial em práticas pedagógicas.

Acreditamos que formar professores sensíveis à importância da diversidade e capazes de aplicar metodologias inovadoras é fundamental para promover uma inclusão verdadeira nas escolas e nas universidades. Valorizar a diversidade vai além de reconhecer diferenças, é uma estratégia para fortalecer as competências de cada pessoa. Unir inovação e diversidade na educação é uma estratégia poderosa para formar cidadãos críticos, criativos e conscientes do seu papel na sociedade. Esses princípios tornam a aprendizagem mais rica, democrática e alinhada às demandas do século XXI, preparando os estudantes não só para o mundo do trabalho, mas também para viver de maneira plena e respeitosa em sociedade.

Alessandra David.
DECSP/UNESP-Franca.

SUMÁRIO

A MATEMÁTICA POR TRÁS DO ILUSIONISMO: Quando a lógica cria magia	6
AQUARELA DO BRASIL EM DIÁLOGO: uma proposta interdisciplinar entre Línguas Portuguesa e Inglesa.....	23
O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA PANDEMIA COVID-19 REVISÃO DA LITERATURA	42
Educação Financeira na Escola Pública: um caminho para inclusão social.....	42
EDUCAÇÃO, RETÓRICA E INOVAÇÃO: reflexões sobre o uso da inteligência artificial em práticas pedagógicas	60
VELHICE E EDUCAÇÃO: Um olhar crítico sobre o envelhecimento e o direito à aprendizagem.....	72

A MATEMÁTICA POR TRÁS DO ILUSIONISMO: Quando a lógica cria mágica

Leandro Paula do Nascimento
Graduando em Matemática – Uni-FACEF
leandro_nascimento1993@hotmail.com.br

Luis Filipe da Silva Lourenço
Graduando em Matemática – Uni-FACEF
luis.filipe_21@hotmail.com

Rubiana Aparecida Guerra
Pós-Graduanda em Educação Financeira – Anhembí Morumbi
rubiana@professor.educacao.sp.gov.br

Ananda Kainne Oliveira Domenegueti Xavier
Mestre em Matemática e Docente do Uni-FACEF
anandadomenegueti@facef.br

1. INTRODUÇÃO

Para grande parte da população, a matemática é considerada um verdadeiro desafio. Independentemente da faixa etária, muitos indivíduos apresentam dificuldades em lidar com essa disciplina, alguns em maior grau do que outros. Em muitos casos, essa dificuldade ocorre em razão da forma como a matemática é tradicionalmente abordada, frequentemente tratada de maneira abstrata.

É fácil constatar que muitos especialistas, na tentativa de esclarecer a origem da matemática e a sua inclusão nos currículos escolares, carregam ideias estigmatizadas presentes no ideário coletivo dos cidadãos, tais como: A matemática é exata. A matemática é difícil. A matemática é abstrata. A capacidade para a matemática é inata. A matemática justifica-se pelas aplicações práticas. [sic] (NACARATO, PAIVA, 2007)

Além disso, a metodologia tradicional adotada pode afastar os alunos do interesse pela área, especialmente quando não se adapta às demandas e características das novas gerações.

Apesar de ser frequentemente vista como uma ciência abstrata, a matemática está longe de ser inacessível ou desvinculada da realidade. Pelo contrário, existem diversas formas de tornar seus conceitos mais concretos e compreensíveis, por meio de abordagens metodológicas alternativas que despertam a curiosidade e o envolvimento dos estudantes.

Uma dessas abordagens consiste na utilização de elementos de ilusão e encantamento, como ocorre em truques de mágica, para revelar que há princípios matemáticos por trás de muitos fenômenos que, à primeira vista, parecem misteriosos. Ao incorporar estratégias que surpreendem e cativam, é

possível demonstrar que a matemática pode ser instigante, divertida e, acima de tudo, presente em todos os aspectos da vida cotidiana.

O objetivo deste artigo é apresentar a matemática presente em truques que, à primeira vista, criam a ilusão de mágica, mas que, na verdade, são fundamentados em conceitos matemáticos. Para isso, será elaborada uma apresentação no formato de aula, a fim de verificar a participação e o engajamento dos alunos com a atividade proposta. Espera-se que, após a intervenção, os estudantes demonstrem maior engajamento com a disciplina, não apenas em relação ao conteúdo, mas com a Matemática como um todo. Essa abordagem busca promover uma nova percepção da disciplina, evidenciando seu potencial de encantamento e sua relevância para a aprendizagem significativa.

2. A MÁGICA COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA ENSINANDO COM MÁGICA

O livro *Ensinando com Mágica*, de Xuxo Ruiz Domínguez, propõe a utilização da mágica como uma ferramenta educacional multifacetada. Logo no primeiro capítulo, o autor questiona a monotonia presente nas metodologias de ensino tradicionais e ressalta a facilidade com que as crianças se entediam diante de rotinas repetitivas. A busca por novos métodos de motivação configura-se como um desafio constante para os educadores, tendo em vista que estudantes motivados tendem não apenas a apresentar melhor desempenho acadêmico, mas também a demonstrar maior disciplina e entusiasmo no processo de aprendizagem.

Quando entramos em qualquer escola sempre vemos algo em comum em todas as salas de aula: as crianças. As crianças são apenas crianças e, reconheçamos, entediam-se com facilidade. Entediam-se com professores que sempre repetem a mesma rotina. Mas você acha que a aprendizagem deve ser monótona, tediosa e chata?

Como professor, cheguei à conclusão de que, em nossa profissão, a invenção e a descoberta de um novo método para motivar os alunos é um desafio constante em nosso trabalho diário. Um aluno motivado não apenas irá render mais, como também será mais disciplinado, ficará mais atento, terá mais entusiasmo para aprender... e para nós, educadores, será mais agradável trabalhar e ensinar. (DOMÍNGUEZ, 2016, p. 17).

Nesse contexto, a mágica é apresentada como uma solução viável para combater a lógica da "satisfação imediata", característica da sociedade contemporânea, ao despertar o entusiasmo das crianças pela aprendizagem. A simples menção da palavra "mágica" é suficiente para transformar as expressões dos alunos, que, quando convidados a assistir a um truque, respondem com um "sim" unânime. O autor estabelece um paralelo entre as funções do mágico e do professor, ambos encarregados de prender a atenção do público, transmitir emoção e construir conhecimento de modo que o aluno crie conexões significativas com o conteúdo apresentado.

Ao longo do capítulo, Domínguez explora diversas possibilidades de aplicação da magia no contexto educacional. Inicialmente, a magia pode ser utilizada para capturar a atenção dos estudantes, funcionando como elemento motivador que torna o aprendizado mais agradável e eficiente. Entre outras aplicações destacadas, estão o uso da magia como incentivo ao bom comportamento, como estratégia de introdução a determinados temas ou áreas do conhecimento, e como recurso lúdico entre atividades. Além disso, a magia mostra-se eficaz como técnica de retomada da atenção, promovendo a quebra da rotina e assegurando a escuta atenta dos alunos. Também pode ser empregada como entretenimento em momentos ociosos, como método de relaxamento e retorno à calma, ou ainda como unidade didática estruturada, capaz de estimular a criatividade.

O mágico deve prender a atenção de seu público e, em seguida, transmitir com seu show emoção, intriga, humor, ilusão... Da mesma forma, o professor também precisa prender a atenção do seu público (os alunos), para então transmitir-lhes conhecimento e o gosto pela aprendizagem. Além disso, deve fazê-lo de forma interessante, não tediosa. (DOMÍNGUEZ, 2016, p. 18).

A prática da magia educativa não apenas favorece a aprendizagem dos estudantes, como também oferece aos professores um recurso adicional, para motivação em sala de aula. Ela contribui para o desenvolvimento da criatividade e da memória, incentivando os alunos adotarem uma postura mais inventiva diante dos desafios propostos. No campo específico da matemática, o livro apresenta jogos e atividades que visam tornar o aprendizado mais lúdico, bem como desenvolver uma atitude positiva em relação à disciplina.

Trabalhar com magia favorece, ainda, o aprimoramento da expressão oral e escrita dos estudantes, auxiliando-os na construção de uma personalidade comunicativa mais confiante e na descrição precisa de procedimentos. O autor destaca, adicionalmente, que a prática da magia contribui para o desenvolvimento da destreza manual e das habilidades motoras, ao mesmo tempo em que promove a desinibição, o aumento da autoestima e a melhoria das habilidades comunicativas dos alunos. Nesse contexto, além de Domínguez, Sampaio e Malagutti (2008, p. 6) afirma que “[...] muitos autores têm dedicado seu tempo a escrever livros sobre truques aritméticos de efeitos mágicos, dirigidos a audiências de todas as idades, baseados em propriedades, às vezes insuspeitas, advindas da teoria dos números”. Por fim, a magia pode ser utilizada para reduzir tensões no ambiente escolar, facilitar a compreensão e fixação de conceitos complexos, desenvolver a atenção e melhorar as relações interpessoais entre professores e estudantes, bem como entre os próprios alunos.

3. ATIVIDADES DE MÁGICA E MATEMÁTICA

Entre as diversas estratégias metodológicas utilizadas no ensino da matemática, destacam-se aquelas que aliam ludicidade e raciocínio lógico, proporcionando aos estudantes um ambiente de aprendizagem mais engajado e significativo. Nesse contexto, as chamadas mágicas matemáticas configuram-se como recursos didáticos eficazes, capazes de estimular a curiosidade, desenvolver o pensamento crítico e promover a investigação de padrões numéricos. Entre as competências específicas de Matemática e suas Tecnologias para o ensino médio, destacam-se:

3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.

Embora se apresentem como truques, essas atividades estão fundamentadas em conceitos matemáticos formais e podem ser exploradas pedagogicamente de forma produtiva.

3.1 A Mágica das Tabelas

A mágica das tabelas numéricas é um recurso interativo que permite ao professor "adivinhar" o número pensado por um estudante a partir de uma sequência de perguntas. Por trás dessa aparente adivinhação, está a lógica da representação binária dos números naturais, conceito central na matemática discreta e na computação. Ao utilizar esse recurso em sala de aula, é possível abordar temas como sistemas de numeração, decomposição de números em potências de dois, soma de termos e introdução ao pensamento algébrico e computacional.

Além de favorecer a aprendizagem de conteúdos matemáticos, essa mágica pode ser aplicada como estratégia introdutória em aulas sobre algoritmos, lógica binária e codificação de informações, conectando a matemática com o mundo da tecnologia. A seguir, apresenta-se o funcionamento detalhado dessa mágica e o passo a passo necessário para sua aplicação em contextos educacionais.

3.1.1 Procedimento da Atividade

A dinâmica da atividade consiste em solicitar a um participante que somente pense em um número inteiro entre 1 e 63. Em seguida, são apresentadas

seis cartelas, como na imagem 1, cada uma contendo um subconjunto desses números, organizados de acordo com um critério específico baseado na representação binária.

À medida que cada cartela é exibida, o mediador pergunta ao participante se o número pensado está presente naquela cartela. A cada resposta afirmativa, associa-se àquela cartela o valor da potência de dois correspondentes à sua posição:

- Cartela 1: $2^0 = 1$;
- Cartela 2: $2^1 = 2$;
- Cartela 3: $2^2 = 4$;
- Cartela 4: $2^3 = 8$;
- Cartela 5: $2^4 = 16$ e;
- Cartela 6: $2^5 = 32$.

Imagem 1 - Cartelas mágicas

CARTELA 1							
1	3	5	7	9	11	13	15
17	19	21	23	25	27	29	31
33	35	37	39	41	43	45	47
49	51	53	55	57	59	61	63

CARTELA 2							
2	3	6	7	10	11	14	15
18	19	22	23	26	27	30	31
34	35	38	39	42	43	46	47
50	51	54	55	58	59	62	63

CARTELA 3							
4	5	6	7	12	13	14	15
20	21	22	23	28	29	30	31
36	37	38	39	44	45	46	47
52	53	54	55	60	61	62	63

CARTELA 4							
8	9	10	11	12	13	14	15
24	25	26	27	28	29	30	31
40	41	42	43	44	45	46	47
56	57	58	59	60	61	62	63

CARTELA 5							
16	17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30	31
48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63

CARTELA 6							
32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47
48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63

Fonte: Próprio autor

Vejam os um exemplo prático, caso a pessoa pense no número 51, o número em questão aparece nas cartelas 1, 2, 5 e 6. Ao realizar a somatória das potências de 2 que representa cada cartela se obtém o número que a pessoa pensou.

$$N = \sum 2^0 + 2^1 + 2^4 + 2^5$$

$$N = 51$$

3.1.2 O Segredo da Mágica

Todo número pode ser representado por meio do sistema binário, que utiliza apenas dois algarismos: 0 e 1. Esse sistema, também chamado de sistema de base 2, é fundamental no campo da computação e da eletrônica digital, pois permite representar qualquer valor por meio de uma sequência de sinais ligados (1) ou desligados (0).

A mágica das cartelas se apoia exatamente nesse princípio. Cada número de 1 a 63 possui uma representação binária única, formada por até seis dígitos. Veja a tabela a seguir:

Tabela 1 – Representação binário

Cartela	Representa	Valor em Binário	Quantidade de dígitos	Valor em Decimal
1	o primeiro dígito	1	1 dígito	$2^0 = 1$
2	o segundo dígito	10	2 dígitos	$2^1 = 2$
3	o terceiro dígito	100	3 dígitos	$2^2 = 4$
4	o quarto dígito	1000	4 dígitos	$2^3 = 8$
5	o quinto dígito	10000	5 dígitos	$2^4 = 16$
6	o sexto dígito	100000	6 dígitos	$2^5 = 32$

Fonte: Próprio autor

Na atividade, são utilizadas seis cartelas, e cada uma delas tem um número no canto superior esquerdo: 1, 2, 4, 8, 16 e 32. Esses valores representam

partes importantes de um número, e juntos podem formar qualquer número de 1 a 63.

A lógica por trás da mágica é a seguinte: um número pensado aparece em algumas cartelas e não aparece em outras. Sempre que ele aparece em uma cartela, o valor dessa cartela deve ser considerado. Ao perguntar em quais cartelas o número aparece, o mediador está, na verdade, descobrindo quais valores devem ser somados.

A soma dos valores das cartelas assinaladas (aquelas com resposta “sim”) corresponde exatamente ao número que foi pensado.

3.1.3 Construção das Cartelas

Imagem 2 - Lógica das cartelas mágicas

CARTELA 1								
Números alternados (um sim, um não)								
$2^0 = 1$	1*	3	5	7	9	11	13	15
	17	19	21	23	25	27	29	31
	33	35	37	39	41	43	45	47
	49	51	53	55	57	59	61	63
CARTELA 2								
Dois números consecutivos seguidos de dois ausentes								
$2^1 = 2$	2*	3	6	7	10	11	14	15
	18	19	22	23	26	27	30	31
	34	35	38	39	42	43	46	47
	50	51	54	55	58	59	62	63
CARTELA 3								
Quatro números consecutivos seguidos de quatro ausentes								
$2^2 = 4$	4*	5	6	7	12	13	14	15
	20	21	22	23	28	29	30	31
	36	37	38	39	44	45	46	47
	52	53	54	55	60	61	62	63
CARTELA 4								
Oito números consecutivos seguidos de oito ausentes								
$2^3 = 8$	8*	9	10	11	12	13	14	15
	24	25	26	27	28	29	30	31
	40	41	42	43	44	45	46	47
	56	57	58	59	60	61	62	63
CARTELA 5								
Dezesseis números consecutivos seguidos de dezesseis ausentes								
$2^4 = 16$	16*	17	18	19	20	21	22	23
	24	25	26	27	28	29	30	31
	48	49	50	51	52	53	54	55
	56	57	58	59	60	61	62	63
CARTELA 6								
Presença apenas nos números de 32 a 63								
$2^5 = 32$	32*	33	34	35	36	37	38	39
	40	41	42	43	44	45	46	47
	48	49	50	51	52	53	54	55
	56	57	58	59	60	61	62	63

Fonte: Próprio autor

3.2 A Mágica do Número 34

A mágica do número 34 é uma atividade interativa que une o encantamento da narrativa com a lógica matemática. Por meio da escolha de números em uma matriz 4x4, o professor conduz os estudantes a uma descoberta surpreendente: a soma final sempre resultará em 34, independentemente das escolhas feitas (desde que certas regras sejam seguidas). Trata-se de uma experiência que desperta a curiosidade, promove o raciocínio lógico e proporciona um ambiente lúdico e significativo para o ensino da matemática.

3.2.1 Procedimento da Atividade

Antes de iniciar a atividade com a turma, o professor deve escrever o número 34 em um papel e guardá-lo em um envelope lacrado, mantendo-o visível aos estudantes durante toda a execução da mágica.

Em seguida, deve-se escrever no quadro ou projetar uma tabela com os números de 1 a 16, dispostos em quatro linhas e quatro colunas, como a seguir:

Imagem 3 – Matriz 4x4

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

Fonte: Próprio autor

O professor propõe então um desafio narrativo, contando que teve um sonho no qual um número misterioso aparecia em destaque, e que deseja verificar se os estudantes conseguem descobrir qual número era esse.

A dinâmica ocorre em etapas:

- Um estudante escolhe um número qualquer da tabela, e este é circulado.
- Todos os números que pertencem à mesma linha e à mesma coluna do número escolhido são riscados, ficando indisponíveis para as próximas rodadas.
- Um segundo estudante escolhe outro número entre os que restaram, e o procedimento se repete: o número é circulado e os da mesma linha e coluna são riscados. (Isso é feito até que quatro números estejam circulados, cada um em uma linha e coluna distintas).
- O professor solicita, então, que um aluno some os quatro números circulados. (O resultado será, invariavelmente, 34).

- Por fim, o professor abre o envelope e revela o número que já havia sido escrito previamente, comprovando a “mágica”.

3.2.2 O Segredo da Mágica

A mágica do número 34 baseia-se nas propriedades dos quadrados mágicos, uma estrutura numérica clássica da matemática recreativa. Um quadrado mágico de ordem 4 é uma matriz 4x4 organizada de tal forma que a soma dos números selecionados, um por linha e um por coluna, é sempre a mesma — neste caso, 34.

O princípio matemático por trás da mágica garante que, ao escolher quatro números que não compartilham linhas nem colunas, a soma será constante. Isso ocorre devido à distribuição simétrica dos valores na matriz e à compensação mútua entre as linhas e colunas.

Assim, embora as escolhas pareçam livres e aleatórias, o resultado está matematicamente determinado, desde que as regras de exclusão por linha e por coluna sejam respeitadas.

3.2.3 Potencial Pedagógico

Essa atividade pode ser aplicada como estratégia introdutória em aulas que envolvam:

- Soma de números naturais;
- Organização em tabelas e matrizes;
- Relações entre linha, coluna e posição;
- Raciocínio lógico e estratégico;
- Regularidades e padrões numéricos.

Além disso, o componente narrativo, como a história do “sonho com o número 34”, amplia o envolvimento dos estudantes, incentivando a criatividade, a escuta ativa e a colaboração. A mágica do número 34, portanto, é uma excelente ferramenta para integrar linguagem e matemática de forma lúdica e significativa.

3.3 A Mágica do Animal, da Cor e do País

A mágica dos macacos é uma atividade lúdica que une aritmética, lógica alfabética e associações linguísticas para criar um efeito surpreendente de adivinhação. Trata-se de uma técnica que simula leitura mental e leva o espectador

a uma sequência aparentemente aleatória de escolhas que culminam, de forma previsível, em uma mesma resposta final.

Essa mágica é especialmente eficaz como recurso didático para desenvolver o raciocínio lógico, o conhecimento do alfabeto, a familiaridade com operações básicas e o uso do pensamento dedutivo. É uma ferramenta divertida e instigante para iniciar ou encerrar aulas de matemática ou de língua portuguesa.

3.3.1 Procedimento da Atividade

O professor solicita que o participante siga os seguintes passos mentalmente, sem dizer nada em voz alta:

- Escolher, em silêncio, um número inteiro de 1 a 9.
- Multiplicar esse número por 9.
- Somar entre si os dois dígitos do resultado obtido. Exemplo: se o número escolhido for 5, então $5 \times 9 = 45 \rightarrow 4 + 5 = 9$.
- Subtrair 5 do valor obtido na etapa anterior. No exemplo acima: $9 - 5 = 4$.
- Associar o resultado a uma letra do alfabeto, conforme a ordem: 1 = A, 2 = B, 3 = C, 4 = D, 5 = E, ..., 26 = Z. No exemplo: 4 = D.
- Pensar em um país do mundo cujo nome comece com a letra obtida. Exemplo mais provável: Dinamarca.
- Observar a quinta letra do nome do país escolhido. No exemplo: Dinamarca $\rightarrow$ a 5ª letra é M.
- Pensar em um animal que comece com essa letra. Exemplo: Macaco.
- Pensar em uma cor que comece com a mesma letra. Exemplo: Marrom.

Nesse momento, o professor adota um tom misterioso e diz, surpreso: “Espere..., mas não existe Macaco Marrom na Dinamarca!”. A reação de espanto é imediata, pois a grande maioria dos participantes pensará justamente nesses três elementos.

3.3.2 O Segredo da Mágica

O segredo está no caráter determinístico da operação inicial, onde, qualquer número de 1 a 9 multiplicado por 9 resulta em um número cujo dígitos somam sempre 9, sendo assim:

- $1 \times 9 = 09 \rightarrow 0 + 9 = 9;$
- $2 \times 9 = 18 \rightarrow 1 + 8 = 9;$
- $3 \times 9 = 27 \rightarrow 2 + 7 = 9;$
- $4 \times 9 = 36 \rightarrow 3 + 6 = 9;$
- $5 \times 9 = 45 \rightarrow 4 + 5 = 9;$
- $6 \times 9 = 54 \rightarrow 5 + 4 = 9;$
- $7 \times 9 = 63 \rightarrow 6 + 3 = 9;$
- $8 \times 9 = 72 \rightarrow 7 + 2 = 9;$
- $9 \times 9 = 81 \rightarrow 8 + 1 = 9.$

Portanto, independentemente do número inicial escolhido, a soma será sempre 9. A subtração de 5 resultará invariavelmente em 4, que corresponde à letra D.

Com a letra D, a maioria das pessoas pensará em Dinamarca, por ser um país comum e facilmente lembrado. A quinta letra da palavra "Dinamarca" é M, o que naturalmente induz a escolha de Macaco (que, em português, muitos associam com "M" por confusão ou aproximação) e Marrom, pois é uma cor frequentemente associada ao animal. Trata-se de uma indução sutil baseada em padrões de associação comuns na mente dos falantes da língua portuguesa.

3.3.3 Potencial Pedagógico

Essa mágica pode ser usada em sala de aula como forma de introduzir ou revisar:

- Multiplicação e decomposição de números;
- Sistema decimal e soma de dígitos;
- Ordem alfabética e correspondência numérica com letras;
- Geografia (nomes de países);
- Vocabulário e categorias semânticas (animais e cores);
- Pensamento dedutivo e surpresa cognitiva.

Além disso, ela estimula a oralidade, o uso criativo da linguagem e o engajamento dos alunos, especialmente quando apresentada de forma descontraída.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A atividade foi realizada em uma escola estadual, localizada no centro da cidade de Franca-SP, durante uma aula de 50 minutos da disciplina de Matemática para a 3ª série do Ensino Médio. A proposta central foi a aplicação da “mágica das tabelas”, apresentada no tópico 3.1, utilizada como estratégia lúdica para despertar o interesse e estimular o raciocínio lógico dos estudantes.

O objetivo da atividade foi introduzir, de maneira interativa e envolvente, conceitos relacionados ao sistema de numeração binário, à decomposição de números em potências de dois e à lógica sequencial que fundamenta a representação de informações na computação. Por meio desse recurso, buscou-se promover a compreensão de fundamentos da matemática discreta, incentivar o pensamento algébrico e computacional e estabelecer conexões práticas com o mundo da tecnologia.

A apresentação iniciou-se com uma encenação cuidadosamente planejada, conforme ilustrado na imagem 4, criando um clima de suspense que capturou a atenção dos alunos desde o primeiro momento. Em seguida, a turma foi organizada em três grupos, e cada equipe recebeu a orientação de escolher coletivamente um número inteiro entre 1 e 63, sem revelar a escolha aos demais grupos. As instruções sobre como a mágica ocorreria foram projetadas em slides, auxiliando na compreensão da dinâmica.

A primeira rodada da atividade consistiu em interagir com os grupos por meio de perguntas como: “o número escolhido pelo grupo está na tabela 1?”, repetida sucessivamente de acordo com a quantidade de tabelas, que, com base nas respostas, possibilitavam “adivinhar” o número escolhido. Essa etapa gerou surpresa e curiosidade, levando os estudantes a se questionarem sobre o funcionamento do truque. Nesse momento, uma das frases ditas por alguns alunos ao verem o material foi: “Vocês estão fazendo contas no papel”. Essa percepção equivocada foi utilizada como oportunidade para mostrar que o resultado não dependia de cálculos convencionais, mas sim de uma lógica numérica estruturada, desmistificando a impressão inicial.

Frente ao interesse manifestado, realizou-se uma segunda rodada de “adivinhações”, desta vez com o desafio de investigar e identificar a lógica matemática que sustentava o método. Durante o trabalho em equipe, os estudantes analisaram as cartelas apresentadas nos slides, discutiram padrões visuais e numéricos e formularam hipóteses sobre o mecanismo envolvido. O Grupo 1 e o Grupo 3 sugeriram que havia uma sequência entre os números das tabelas, enquanto o Grupo 2 apontou que, na primeira tabela, apareciam apenas números ímpares. Após o debate, os três grupos chegaram a um consenso sobre a sequência presente em cada tabela. Observou-se que todos reconheceram a existência de uma estrutura lógica subjacente, embora nem todos tenham

identificado, de imediato, a relação com o sistema de numeração binário e sua lógica sequencial.

Foi promovido um momento de socialização, no qual os grupos foram convidados a expor suas hipóteses no quadro, conforme mostra a imagem 5, resolvendo de forma prática os métodos encontrados. Esse compartilhamento favoreceu a troca de ideias, permitindo que a turma, coletivamente, refinasse suas conclusões. Ao final, o segredo da mágica foi revelado, conforme ilustrado na imagem 6, evidenciando os conceitos matemáticos que a embasavam e reforçando a conexão entre teoria e prática.

Imagem 4 – Apresentação da atividade



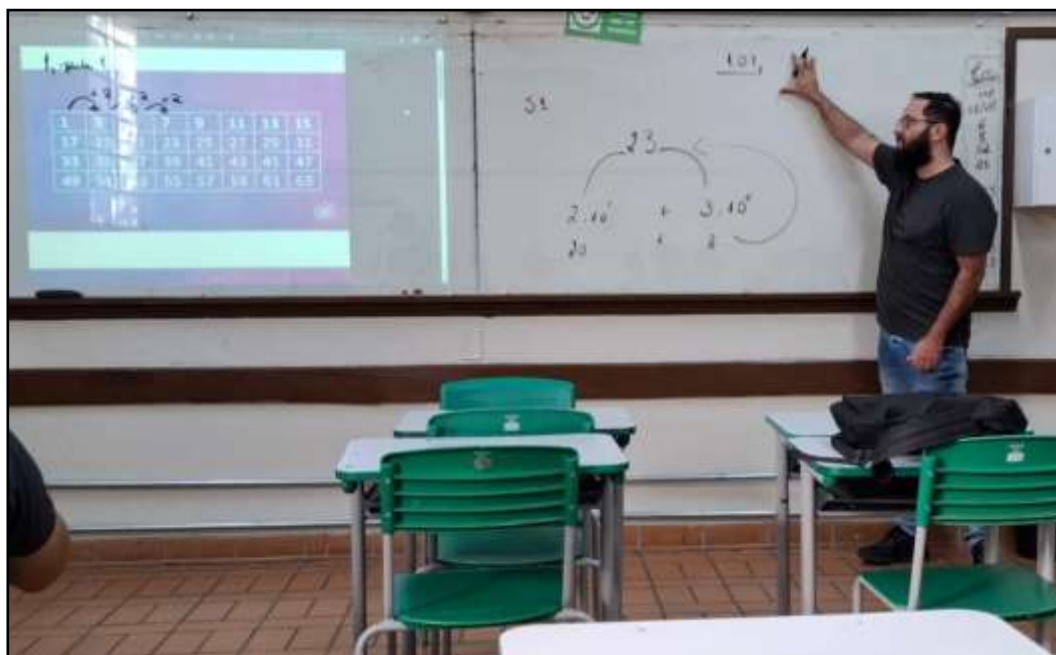
Fonte: Próprio autor

Imagem 5 – Discussão sobre as hipóteses



Fonte: Próprio autor

Imagem 6 – Explicação da mágica



Fonte: Próprio autor

Diante do entusiasmo demonstrado, aplicou-se também a “mágica do número 34”. Nesse caso, criou-se um contexto fictício no qual um sonho teria revelado um número misterioso que os alunos deveriam adivinhar. A matriz da mágica foi exibida nos slides, e a resolução ocorreu de forma interativa, com a participação dos estudantes na lousa. Entretanto, devido ao tempo limitado para a execução da atividade, o segredo dessa segunda mágica não pôde ser revelado. Ainda assim, o impacto foi positivo: os alunos se mostraram motivados e surpresos ao constatar que operações simples e conceitos matemáticos básicos podem se transformar em experiências de aprendizagem divertidas e instigantes.

Essa abordagem lúdica e investigativa proporcionou um ambiente dinâmico, colaborativo e participativo, favorecendo a construção significativa do conhecimento. Ficou evidente que o uso de recursos visuais, como os slides, aliado à resolução prática no quadro, potencializou a compreensão e o engajamento. Além disso, a atividade contribuiu para que os estudantes reconhecessem aplicações concretas da matemática no cotidiano e na tecnologia, ajudando a desconstruir a percepção de que a disciplina é excessivamente complexa.

Por fim, como momento de descontração, foi aplicada a “mágica do animal, da cor e do país”. Essa atividade, de caráter mais leve e recreativo, surpreendeu os estudantes ao revelar que, de acordo com a lógica proposta pelo truque, “não existem macacos marrons na Dinamarca”. Embora não estivesse diretamente relacionada ao conteúdo matemático central da aula, a mágica cumpriu o papel de encerrar o encontro de maneira descontraída, reforçando o clima positivo e receptivo construído ao longo da atividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente atividade evidenciou que a utilização de uma abordagem lúdica e investigativa no ensino da matemática pode favorecer a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e propício à construção significativa do conhecimento. Durante as diferentes etapas da intervenção, observou-se um aumento no interesse e engajamento dos estudantes, manifestado por meio da participação ativa e do esforço dedicado à compreensão da lógica matemática presente nos truques apresentados.

Além disso, a experiência indicou que estratégias que envolvem elementos de ilusão, surpresa e encantamento contribuem para aproximar os alunos da disciplina, superando a visão tradicional que muitas vezes a retrata como abstrata e de difícil acesso. Ao reconhecerem a matemática em contextos concretos, cotidianos e tecnológicos, os estudantes podem ampliar sua percepção acerca da aplicabilidade dos conteúdos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Dessa forma, essa prática pedagógica apresenta potencial para colaborar na redução da resistência e da sensação de dificuldade frequentemente associadas ao aprendizado matemático. Ao valorizar a curiosidade, o raciocínio crítico e a colaboração, essa abordagem pode incentivar uma postura mais positiva e motivada diante da disciplina.

Por fim, a experiência ressalta a importância de metodologias inovadoras que integrem ludicidade e investigação no ensino da matemática, estimulando o interesse e a compreensão dos estudantes e contribuindo para a construção de um processo educativo mais envolvente e significativo.

REFERÊNCIAS

DOMÍNGUEZ, XUXO RUIZ. ENSINANDO COM MÁGICA. 1. ED. SÃO PAULO: VOZES, 2016. E-BOOK. DISPONÍVEL EM: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. ACESSO EM: 25 JUN. 2025.

DANTAS, LEANDRO POLONI; ARROIO, RICARDO. ELETRÔNICA DIGITAL: TÉCNICAS DIGITAIS E DISPOSITIVOS LÓGICOS PROGRAMÁVEIS. SÃO PAULO: SENAI-SP, 2014.

NACARATO, ADAIR MENDES; PAIVA, MARIA AUXILIADORA VILELA. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: PERSPECTIVAS E PESQUISAS. 1. ED. SÃO PAULO: AUTÊNTICA, 2007. E-BOOK. DISPONÍVEL EM: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. ACESSO EM: 07 AGO. 2025.

SAMPAIO, J. C. V.; MALAGUTTI, P. L. A. MÁGICAS, MATEMÁTICA E OUTROS MISTÉRIOS. SÃO CARLOS: EDUFSCAR, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: VERSÃO FINAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL. BRASÍLIA, 2018. DISPONÍVEL EM: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. ACESSO EM: 07 AGO. 2025.

AQUARELA DO BRASIL EM DIÁLOGO: uma proposta interdisciplinar entre Línguas Portuguesa e Inglesa

Ananda da Silva Macedo
Graduanda em Letras Português-Inglês – Uni-FACEF
anandasilvamacedo@gmail.com

Beatriz Santiago Noronha Ronca
Graduanda em Letras Português-Inglês – Uni-FACEF
beatrizsantiago14929@gmail.com

Lívia Maria Domiciano Rodrigues¹
Graduanda em Letras Português-Inglês – Uni-FACEF
liviamariadomiciano451@gmail.com

Profa. Dra. Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano²
Docente de Linguística e Língua Portuguesa do Curso de Letras
anafurquimtoscano@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a aplicação da atividade “Gênero canção Aquarela do Brasil”, desenvolvida pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela Capes, desenvolvida pela Coordenadora de área, sob supervisão dos professores de uma escola estadual da cidade de Franca e aplicada por licenciandos do Curso de Letras a estudantes do Ensino Médio.

O principal objetivo deste artigo consiste em apresentar a sequência didática sobre o gênero canção, uma atividade interdisciplinar entre Língua Portuguesa e Língua Inglesa, a qual visa comparar versões em inglês da canção em português “Aquarela do Brasil”, composta por Ary Barroso a fim de compreender as diferenças de sentido a partir das escolhas dos recursos linguísticos, como também desenvolver a habilidade de *listening*.

A sequência didática desenvolvida e aplicada nas aulas compreende: a apresentação do compositor Ary Barroso e do contexto sócio-histórico em que a canção foi produzida; a audição de “Aquarela do Brasil”, interpretada por Gal Costa com legendas em inglês; atividades de análise da canção, de vocabulário e de comparação entre versões; e a audição da versão de Frank Sinatra para comparação de outra versão.

Para tanto, os referenciais metodológicos abrangem as reflexões do Círculo de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso e dos estudos de Fiorin (2006)

¹ Bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES.

² Coordenadora de área do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES.

a respeito da concepção dialógica bakhtiniana, além de pesquisas sobre interdisciplinaridade de Fazenda (2008) e Kleiman e Moraes (2007).

2. INTERDISCIPLINARIDADE: O DIÁLOGO ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO

De acordo Fazenda (2008), um exemplo de definição clássica de intertextualidade é a de uma interação existente entre duas ou mais disciplinas, definição essa, produzida pelo Ceri - Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino – (Documento Ceri/HE/SP/7009). Essa percepção caminha da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos e relacionando-os, o que não é suficiente.

A pesquisadora nos traz outra definição, escrita por Fourez (2001), em que trata sobre ordens distintas, mas complementares, através de uma ordenação científica e uma ordenação social. A científica viria a ser denominadas como saberes interdisciplinares, tendo o conhecimento como o cerne, assim está ligado a como os conteúdos se conectam, como os conceitos estão ligados entre áreas do conhecimento e como isso influencia na formação do professor. Já a ordem social foca nos problemas reais da sociedade, em que uma disciplina apenas não consegue resolvê-los, assim, a interdisciplinaridade utiliza a política, a cultura e a economia na busca dessas soluções.

Fazenda (2008) também cita os estudos de Lenior (2001) que aponta uma terceira cultura legitimada como a do saber ser, que se refere a forma brasileira de formar professores, em que sua conclusão tem fundamento na análise de estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade na formação de professores produzidos no Brasil. Sem abdicar das anteriores, busca um saber interdisciplinar, explicitando-se na experiência do docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade, diferenciando o contexto científico do profissional e do prático.

Destaca, ainda, a diferença entre a interdisciplinaridade e a integração. Sendo que, a integração pode se limitar a uma união externa de conteúdos, já a interdisciplinaridade exige uma interação intencional e significativa entre sujeitos, conhecimentos e contextos. Assim, a formação de professores deve estar atenta à criação de condições humanas e pedagógicas que favoreçam essa interação entre os saberes docentes e discentes.

Por fim, Fazenda (2008) propõe que o mais importante é o processo de construção do conhecimento, em que a interdisciplinaridade deve ser utilizada como um projeto em movimento, dando importância às perguntas que surgem durante a aprendizagem e capaz de mudar conforme as necessidades e descobertas da prática educativa.

2.1 Dialogismo: uma concepção bakhtiniana sobre a essência da linguagem

Para Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica (Fiorin, 2006). O dialogismo é uma construção que se dá na relação entre sujeitos, na medida em que todo ato de linguagem envolve a presença do outro.

É importante destacar que, de acordo com Fiorin (2006), não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados, desse modo são compreendidos como manifestações concretas da linguagem em situações comunicativas reais e sociais. Nesse sentido, o dialogismo é a linguagem em seu uso real, ou seja, todo enunciado é, por definição, uma resposta a outro e se constitui a partir da relação com discursos anteriores. Essa característica permite identificar a presença de múltiplas vozes que refletem diferentes perspectivas. Desse modo, os indivíduos, ao se expressarem, estão sempre criando respostas.

Bakhtin não utiliza o termo “intertextualidade”, porém aborda a relação entre textos e o diálogo que se estabelece entre eles. Fiorin destaca que esse termo foi introduzido por Júlia Kristeva em 1967, em sua apresentação de Bakhtin na França, publicação feita na revista *Critique*.

O pesquisador explica que:

A semioticista diz que, para o filósofo russo, o discurso literário não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de citações. Como ela vai chamar “texto” o que Bakhtin denomina “enunciado”, ela acaba por designar por intertextualidade a noção de dialogismo (Fiorin, 2006, p. 51-52).

É importante ressaltar que, para o Círculo, todo enunciado é prenhe de resposta, isto é, o ouvinte/leitor adota uma atitude responsiva ativa, tornando-se, portanto, o locutor. Nesse contexto, a compreensão de um enunciado ocorre por meio do diálogo, seja concordando, confrontando, completando ou modificando-o.

Marchezan (2006, p. 119) explica sobre a relação entre diálogo e gêneros do discurso ao afirmar que

Entende-se que os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade. Por meio do conceito de gênero, apreende-se a relativa estabilidade dos diálogos sociais, ou seja, assimilam-se formas pregnantes que manifestam as razoabilidades (e também de constituição) do contexto sócio-histórico e cultural.

Nessa ótica, a atividade realizada evidencia essa construção dialógica por meio da correlação entre a música *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, e sua versão na língua inglesa interpretada por Frank Sinatra levando em consideração o contexto sócio-histórico-cultural que evidenciam valores sociais e ideológicos, revelando como um enunciado se constitui em diálogo com outro.

3. GÊNEROS DO DISCURSO: ENUNCIADOS DA VIDA

Ananda da Silva Macedo; Beatriz Santiago Noronha Ronca; Livia Maria Domiciano Rodrigues; Ana Lúcia Furquim Campos Toscano

Para Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” e a sua variedade é infinita, pois a diversidade da atividade humana nunca acaba, pois “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2000, p. 279).

Portanto, o estudioso explana sobre os gêneros primários e secundários, sendo os primeiros simples, que contemplam a comunicação verbal espontânea do cotidiano, e os segundos complexos, mas que “absorvem e transmutam os gêneros primários”, como por exemplo, o teatro, o romance, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros.

Para definir os gêneros discursivos, um dos aspectos destacados é o fato de que eles transitam por todas as atividades humanas e devem ser pensados, culturalmente, a partir de temas, formas de composição e estilo. Isso significa que, além da atividade literária, todas as demais atividades implicam gêneros e, conseqüentemente, estilos. (Brait. 2005, p. 88).

Por meio dessa citação, pode-se afirmar que os gêneros discursivos são moldados por três elementos fundamentais: o conteúdo temático (o que está sendo dito), a forma de composicional (como o enunciado é estruturado) e o estilo (conjunto de escolhas linguísticas). Isso significa que o estilo não é uma característica exclusiva da criação artística ou da individualidade do autor, mas uma parte essencial de qualquer prática comunicativa, e como ela se insere em contextos históricos e sociais, revelando maneiras de dizer e seus objetivos, que variam conforme as práticas humanas.

No contexto atual, o estilo também se expressa por meio de recursos não verbais, como imagens, símbolos e outros elementos multimodais que enriquecem a comunicação, principalmente em ambientes digitais. Além disso, é importante destacar o papel do tom emotivo-valorativo, que revela a atitude do locutor diante do conteúdo enunciado, tornando o discurso carregado de significados que ultrapassam o plano apenas informativo. Portanto, a expressividade está ligada à forma como o sujeito constrói seu dizer de maneira singular, porém nem todos os gêneros discursivos permitem essa individualidade estilística, como por exemplo gêneros mais formais e institucionalizados, como documentos jurídicos e administrativos, que tendem a limitar a expressividade pessoal; enquanto outros, como crônicas, cartas e canções, permitem que o autor reproduza seu estilo individual, deixando sua identidade discursiva.

Dessa forma, compreende-se que os gêneros discursivos, ao refletirem as práticas sociais e culturais das diferentes esferas da atividade humana, são marcados por elementos que vão além da simples estrutura linguística. O estilo, articulado ao conteúdo temático e à forma composicional, revela não apenas a intenção comunicativa do sujeito, mas também sua posição valorativa no enunciado. Assim, a análise dos gêneros permite entender como a linguagem expressa

identidades, relações sociais e valores, respeitando, contudo, os limites e possibilidades de cada tipo de discurso.

Consequentemente, os gêneros do discurso propostos por Bakhtin são essenciais para compreender como a linguagem se organiza socialmente e como os sujeitos se posicionam nas diversas esferas da atividade humana. Juntamente com a escolha dos recursos linguísticos, a forma como os enunciados são estruturados e o tema abordado, os gêneros revelam as características próprias e os objetivos de cada esfera de comunicação.

Considerando a canção proposta pela atividade “Aquarela do Brasil”, é possível reconhecer a diferença de sentidos entre a versão original, em português, e sua tradução livre para a Língua Inglesa ou adaptação, interpretada por Frank Sinatra. Ao ser traduzida para outro idioma e inserida em um contexto cultural distinto, a canção passa por um processo de ressignificação, deixando de ser uma simples tradução literal. Esse processo envolve adaptações no estilo, no conteúdo temático e na forma de composição, de acordo com as características e valores da nova esfera discursiva.

Concluindo, a mudança de estilo na versão em inglês revela não apenas as marcas expressivas do compositor Bob Russell, mas também os valores e as expectativas culturais do contexto de recepção. Isso demonstra que todo enunciado, inclusive uma canção, está inserido em um tempo, espaço e conjunto ideológico específicos, e que seu significado pode ser alterado ao transitar por diferentes gêneros e esferas discursivas.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O GÊNERO “CANÇÃO”

Esta sequência foi aplicada numa escola estadual, localizada na cidade de Franca, estado de São Paulo, em duas turmas do ensino médio: um 2º e um 3º.

A atividade foi desenvolvida ao longo de duas aulas simples, distribuídas em um período de duas semanas. Seus principais objetivos são comparar versões em inglês com a canção em português “Aquarela do Brasil”, composta por Ary Barroso a fim de compreender as diferenças de sentido a partir das escolhas linguísticas e de desenvolver a habilidade de *listening*.

Os conteúdos trabalhados destacam o desenvolvimento das habilidades de audição, leitura e compreensão a partir da análise de uma canção e da ampliação de vocabulário.

Foram seguidas as seguintes etapas: apresentação da situação - biografia do compositor Ary Barroso e do contexto sócio-histórico em que a canção foi produzida; leitura inicial - audição da canção “Aquarela do Brasil”, interpretada por Gal Costa com legendas em inglês; atividades linguísticas - atividades de análise da canção, de vocabulário e de comparação entre versões; e, por fim, audição da versão de Frank Sinatra para comparação de outra versão.

Foram utilizados materiais impressos e recursos multimídia (TV ou projetor) para a apresentação das versões da canção em formato de vídeo.

Os estudantes, durante a realização, ouviram a canção original “Aquarela do Brasil” e, em seguida, iniciaram a atividade de forma individual, na qual foram abordados temas como a forma que o Brasil é visto por outras nações, a valorização da identidade brasileira e as escolhas linguísticas utilizadas na construção da figurado brasileiro. A atividade completa encontra-se em “Anexo A” neste trabalho.

Para ilustrar a sequência didática e seus objetivos, segue a discussão dos exercícios que se encontram na atividade proposta.

A primeira questão contempla apenas o link da canção.

Figura1 – questão 1

01. Ouça a canção “Aquarela do Brasil, de autoria de Ary Barroso e interpretada por Gal Costa.
<https://www.youtube.com/watch?v=DW6luMTxwho>

Fonte: elaborado pelas autoras

A segunda, apresentava aos alunos um pouco sobre quem foi Ary Barroso, o compositor de “Aquarela do Brasil”.

Figura2 – questão 2

02. Você sabe quem foi Ary Barroso?
Ary Evangelista Barroso nasceu em 7 de novembro de 1903 e faleceu em 9 de fevereiro de 1964). Foi um renomado compositor brasileiro de música popular, consagrando-se, especialmente, por “Aquarela do Brasil”, escrita durante o Estado Novo, de Getúlio Vargas, um período ditatorial (1937-1945).

Fonte: elaborado pelas autoras

A terceira, por sua vez, trazia a tradução literal da canção, na qual os alunos poderiam ler e verificar as diferenças da letra original para a versão em inglês.

Figura3 – versão em inglês de Aquarela do Brasil

03. Agora vamos ver uma das várias traduções em inglês da canção:

Watercolor of Brazil Aquarela do Brasil	Bota o Rei Congo no congado Sing again the troubadour Canta de novo o trovador The melancholy in the moonlight A merencôna à luz da Lua very song of your love Toda canção do seu amor I want to see that lady walking Quero ver essa dona caminhando Through the halls dragging Pelos salões arrastando Her lace dress O seu vestido rendado	Esse Brasil lindo e trigueiro Is my Brazilian Brazil É o meu Brasil brasileiro Land of samba and tambourine Terra de samba e pandeiro
Brazil! Brasil! My Brazilian Brazil Meu Brasil brasileiro My mischievous mulato Meu mulato inzoneiro	That coconut tree that gives coconuts Esse coqueiro que dá coco Hey! Where I tie my hammock Oi! Onde amarro a minha rede On clear moonlit nights Nas noites claras de luar By those murmuring fountains Por essas fontes murmurantes Where I quench my thirst Onde eu mato a minha sede Where the Moon comes to play Onde a Lua vem brincar his beautiful and swarthy Brazil	Brazil! Brasil! Good and tasty land Terra boa e gostosa Of the charming brunette Da morena sestrosa his beautiful and swarthy Brazil Esse Brasil lindo e trigueiro Is my Brazilian Brazil É o meu Brasil brasileiro Land of samba and tambourine Terra de samba e pandeiro Brazil! Brasil! Good and tasty land Terra boa e gostosa Of the charming brunette Da morena sestrosa Land of our Lord Terra de nosso Senhor
I will sing you in my verses Vou cantar-te nos meus versos Brazil, samba that gives Brasil, samba que dá Swing, that makes sway Bamboleio, que faz gingar The Brazil of my love O Brasil do meu amor Land of our Lord Terra de nosso Senhor	Open the curtain of the past Abre a cortina do passado Take the black mother from the cerrado Tira a mãe preta do cerrado Put the Congo King in the congado	

(Disponível em: <https://www.letras.com/joao-gilberto/100377/english.html>. Acesso em 05 abr. 2025.)

Fonte: elaborado pelas autoras

Na primeira questão discursiva, espera-se que os alunos saibam analisar a linguagem simbólica da letra da música, além do contexto da época da valorização da identidade nacional. Aqui, as graduandas explicaram o que significa o termo *ufanismo*.

Figura4 – questão sobre ufanismo

04. A canção é um samba que exalta as belezas do Brasil. Retire três exemplos (na versão em Inglês) que demonstrem esse ufanismo.

Fonte: elaborado pelas autoras

A questão 05 explorava o porquê das escolhas linguísticas. Esperava-se que os alunos conseguissem notar que as repetições servem para enaltecer o país e seus elementos, destacando as qualidades.

Figura5 – escolhas linguísticas

05. Observe os seguintes trechos:
"My Brazilian Brazil"
"That coconut tree that gives coconuts"
É possível verificar repetições. Qual o sentido que o autor quis construir com essas repetições?

Fonte: elaborado pelas autoras

A questão 06 tinha como objetivo fazer com que os alunos interpretassem a letra e os sentidos daquilo que é dito, buscando na letra as descrições de cada categoria.

Figura6 – quadro sobre descrições

06. Complete o quadro a seguir:

Descrições	
De pessoas	
Da terra	
Do samba	

Fonte: elaborado pelas autoras

A questão 07 relacionava-se com o contexto da época em que a canção foi produzida, trazendo um verbete de dicionário para explorarem o significado da palavra *inzoneiro*, a qual aparece na letra atribuindo qualidades ao *mulato* (*Meu mulato inzoneiro*). Aqui, os estudantes fizeram uma comparação sócio-histórica a fim de mostrar que, nos dias atuais, não se aceita esse tipo de qualificação pejorativa.

Figura 7 – significado da palavra inzoneiro

07. Lela o significado de *inzoneiro*:
adjetivo e substantivo masculino
1 *pej.* diz-se de ou quem é intrigante, faz fuxicos; *enzoneiro*, *onzoneiro*
2 *pej.* que ou quem é sonso, manhoso; enrolador
3 GO que ou quem age sem boa vontade, sem disposição; que ou o que ocorre morosamente «nenhum cabra l. faz esse trabalho» «a tarde l. se arrastou para dentro da noite»
3.1 malemolente
4 GO; *pej.* que ou quem é dado a contar mentiras
(Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaissson/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/. Acesso em 06 maio 2025)
No trecho (em português), é possível verificar preconceito? Justifique sua resposta.

Fonte: elaborado pelas autoras

A questão 08 relacionava o significado da palavra *inzoneiro* com sua tradução de referência *mischievous*. A última trazia uma construção de sentido mais negativa. Assim, os alunos elaboraram suas respostas com base na discussão realizada em sala de aula, juntamente com as pibidianas.

Figura 8 – palavra *mischevous*

08. Agora, compare com o termo selecionado para a versão em inglês:
mischievous
adj
1 danoso, prejudicial, nocivo, pernicioso.
2 travesso, brincalhão.
3 vexatório, malvado.
4 malicioso.
(Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaissson/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/. Acesso em 06 maio 2025)
A palavra *mischievous* corresponde ao sentido em português? Atente-se a todas significações apresentadas. Justifique sua resposta.

Fonte: elaborado pelas autoras

A questão 09 já trazia outro significado a ser trabalhado para referenciar à palavra *inzoneiro* e, conseqüentemente, *mischievous*. Optando por *playful*, a tradução tem como objetivo suavizar a música.

Figura 9 – utilização da palavra *playful*

09. Em outra versão¹, a palavra “*inzoneiro*” foi traduzida em inglês por *playful*, que significa brincalhão, galhofeiro, divertido. Qual a mudança de sentido a partir dessa tradução?

Fonte: elaborado pelas autoras

A questão 10 explorou a diferença de musicalidade entre as duas versões. Assim, as graduandas destacaram o som das consoantes *L* e *D* (denominada assonância, um tipo de figura de linguagem). O exemplo dado dessa versão acaba sendo mais sonora que a da canção original.

Figura 10 - Assonância

10. Compare os dois enunciados a seguir:
"Terra de nosso Senhor"
"Land of our Lord".
a) Qual é mais sonoro? Por quê?
b) Qual o sentido construído nesses dois enunciados?

Fonte: elaborado pelas autoras

Por último, a questão 11 teve como objetivo mostrar que a música interpretada por Sinatra difere em maior parte da "Aquarela do Brasil" original, pois seu foco da canção foi dar um sentido mais romântico e melancólico, demonstrando saudade de uma terra em que o emissor está longe e pretende voltar. A letra não tem caráter ufanista, tendo pouquíssimas descrições que podem remeter ao Brasil.

Figura 11 – versão em inglês interpretada por Frank Sinatra

11. Leia:
"Devido à enorme popularidade conquistada nos Estados Unidos, a canção recebeu uma letra em inglês do compositor Bob Russell, escrita para Frank Sinatra em 1957. Desde então, já foi interpretada por cantores de praticamente todas as partes do mundo"²
Ouça a versão em inglês e responda: a letra foi mantida ou alterada? Dê exemplos:

<https://www.youtube.com/watch?v=zdF2C1F53sM>

Versão com Frank Sinatra cantando: <https://www.youtube.com/watch?v=QJfOG6pbvnl>

Fonte: elaborado pelas autoras

Como a atividade já foi aplicada, pode-se dizer que esta promoveu muitas trocas de respostas entre os estudantes e as pibidianas contribuindo, dessa maneira, para o aprofundamento do conteúdo e o desenvolvimento do senso crítico por meio das temáticas trabalhadas, além de noções sobre gêneros discursivos e como analisá-los levando em consideração escolhas linguísticas, contexto sócio-histórico, interdisciplinaridade, entre outros aspectos. A correção foi realizada após a finalização de cada questão, e os estudantes foram muito participativos, lendo as questões e compartilhando suas reflexões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a reflexão de importantes conceitos, pode-se concluir que proposta pedagógica desenvolvida salienta a importância da interdisciplinaridade e do dialogismo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao trabalhar a canção “Aquarela do Brasil” e sua versão em inglês, os estudantes foram convidados a refletir sobre as diferentes formas de representação da identidade brasileira, ampliando sua compreensão sobre os valores culturais, históricos e ideológicos que atravessam os discursos.

A atividade proporcionou uma análise crítica das escolhas linguísticas e dos sentidos construídos nas diferentes versões da canção, revelando a presença de múltiplas vozes e perspectivas, tal como proposto pelo dialogismo bakhtiniano. A canção, como gênero discursivo, permitiu aos estudantes compreenderem como a linguagem se organiza nas diversas esferas da atividade humana, articulando conteúdo temático, forma composicional e estilo com o contexto sócio-histórico.

O trabalho também permitiu o desenvolvimento de habilidades linguísticas em Português e Inglês, como audição, leitura, vocabulário e interpretação textual, além de incentivar a reflexão crítica sobre temas como a valorização da cultura nacional e a figurado Brasil no exterior.

A participação ativa e o interesse dos alunos durante as aplicações, demonstra a importância de propostas didáticas que dialoguem com práticas sociais e culturais, promovendo aprendizagens significativas e conectadas com a realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, MIKHAIL. GÊNEROS DO DISCURSO. IN: _____. *ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL*. TRADUÇÃO DE MARIA ERMANTINA G. PEREIRA. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2000.

BRAIT, BETH (ORG.). *BAKHTIN: CONCEITOS-CHAVE*. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2005.

FAZENDA, IVANI CATARINA A. *O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE?* SÃO PAULO: CORTEZ, 2008.

FIORIN, JOSÉ LUIZ. *INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN*. SÃO PAULO: ÁTICA, 2006.

KLEIMAN, ANGELA; MORAIS, SÍLVIA E. *LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE: TECENDO REDES NOS PROJETOS DA ESCOLA*. CAMPINAS: MERCADO DE LETRAS, 2007.

MARCHEZAN, RENATA. DIÁLOGO. IN: BRAIT, BETH (ORG.). *BAKHTIN: OUTROS CONCEITOS-CHAVE*. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ATIVIDADE “GÊNERO CANÇÃO: *AQUARELA DO BRASIL*” NA ÍNTEGRA:



ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA
PIBID/CAPES/Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
E

01. Ouça a canção "Aquarela do Brasil, de autoria de Ary Barroso e Interpretada por Gai Costa.
<https://www.youtube.com/watch?v=DW6luMTxwho>

02. Você sabe quem foi Ary Barroso?

Ary Evangelista Barroso nasceu em 7 de novembro de 1903 e faleceu em 9 de fevereiro de 1964). Foi um renomado compositor brasileiro de música popular, consagrando-se, especialmente, por "Aquarela do Brasil", escrita durante o Estado Novo, de Getúlio Vargas, um período ditatorial (1937-1945).

03. Agora vamos ver uma das várias traduções em Inglês da canção:

Watercolor of Brazil
Aquarela do Brasil

Brazil!
Brasil!

My Brazilian Brazil
Meu Brasil brasileiro

My mischievous mulatto
Meu mulato inzonzeiro

I will sing you in my verses
Vou cantar-te nos meus versos
Brazil, samba that gives
Brasil, samba que dá
Swing, that makes sway
Bamboleio, que faz gingar
The Brazil of my love
O Brasil do meu amor
Land of our Lord
Terra de nosso Senhor

Open the curtain of the past
Abre a cortina do passado
Take the black mother from the
cerrado
Tira a mãe preta do cerrado
Put the Congo King in the
congado
(Disponível em: <https://www.letras.com/joao-gilberto/100377/english.html>. Acesso em 05 abr. 2025.)

Bota o Rei Congo no congado
Sing again the troubadour
Canta de novo o trovador
The melancholy in the moonlight
A merencória à luz da Lua
very song of your love
Toda canção do seu amor
I want to see that lady walking
Quero ver essa dona caminhando
Through the halls dragging
Pelos salões arrastando
Her lace dress
O seu vestido rendado

That coconut tree that gives
coconuts
Esse coqueiro que dá coco
Hey! Where I tie my hammock
Oi! Onde amarro a minha rede
On clear moonlit nights
Nas noites claras de luar
By those murmuring fountains
Por essas fontes murmurantes
Where I quench my thirst
Onde eu mato a minha sede
Where the Moon comes to play
Onde a Lua vem brincar
his beautiful and swarthy Brazil

Esse Brasil lindo e trigueiro
Is my Brazilian Brazil
É o meu Brasil brasileiro
Land of samba and tambourine
Terra de samba e pandeiro

Brazil!
Brasil!
Good and tasty land
Terra boa e gostosa
Of the charming brunette
Da morena sестrosa
his beautiful and swarthy Brazil
Esse Brasil lindo e trigueiro
Is my Brazilian Brazil
É o meu Brasil brasileiro
Land of samba and tambourine
Terra de samba e pandeiro
Brazil!
Brasil!
Good and tasty land
Terra boa e gostosa
Of the charming brunette
Da morena sестrosa
Land of our Lord
Terra de nosso Senhor

04. A canção é um samba que exalta as belezas do Brasil. Retire três exemplos (na versão em Inglês) que demonstrem esse ufanismo.

05. Observe os seguintes trechos:

"My Brazilian Brazil"

"That coconut tree that gives coconuts"

É possível verificar repetições. Qual o sentido que o autor quis construir com essas repetições?

06. Complete o quadro a seguir:

Descrições	
De pessoas	
Da terra	
Do samba	

Av. Ismael Alonso y Alonso, 2400 - Bairro São José - CEP: 14.403-430 - Franca/SP
Fone: (16) 3713-4688 - www.unifacef.com.br

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

Pibid

07. Leia o significado de *inzoneiro*:

adjetivo e substantivo masculino

1 *poj.* diz-se de ou quem é intrigante, faz fuxicos; enzoneiro, onzoneiro

2 *poj.* que ou quem é sonso, manhoso; enrolador

3 GO que ou quem age sem boa vontade, sem disposição; que ou o que ocorre morosamente «nenhum cabra l. faz esse trabalho» «a tarde l. se arrastou para dentro da noite»

3.1 malemolente

4 GO; *poj.* que ou quem é dado a contar mentiras

(Disponível em: https://houliss.uol.com.br/houlisson/apps/uol_vopen/html/inicio.php/. Acesso em 06 maio 2025)

No trecho (em português), é possível verificar preconceito? Justifique sua resposta.

08. Agora, compare com o termo selecionado para a versão em inglês:

mischievous

adj

1 danoso, prejudicial, nocivo, pernicioso.

2 travesso, brincalhão.

3 vexatório, malvado.

4 malicioso.

(Disponível em: https://houliss.uol.com.br/houlisson/apps/uol_vopen/html/inicio.php/. Acesso em 06 maio 2025)

A palavra *mischievous* corresponde ao sentido em português? Atente-se a todas significações apresentadas. Justifique sua resposta.

09. Em outra versão¹, a palavra “inzoneiro” foi traduzida em inglês por *playful*, que significa brincalhão, galhofeiro, divertido. Qual a mudança de sentido a partir dessa tradução?

10. Compare os dois enunciados a seguir:

“Terra de nosso Senhor”

“Land of our Lord”.

a) Qual é mais sonoro? Por quê?

b) Qual o sentido construído nesses dois enunciados?

11. Leia:

“Devido à enorme popularidade conquistada nos Estados Unidos, a canção recebeu uma letra em inglês do compositor Bob Russell, escrita para Frank Sinatra em 1957. Desde então, já foi interpretada por cantores de praticamente todas as partes do mundo”²

Ouça a versão em inglês e responda: a letra foi mantida ou alterada? Dê exemplos:

<https://www.youtube.com/watch?v=zdF2C1F53sM>

Versão com Frank Sinatra cantando: <https://www.youtube.com/watch?v=OJfQG6phnvl>

¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tom-jobim/brazil-aka-aquarela-do-brasil/english.html>. Acesso em 06 maio 2025.

² Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aquarela_do_Brasil. Acesso em 06 maio 2025.

APÊNDICE B: EXEMPLOS DE ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ESTUDANTES

ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA PIBID/CAPES/Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

01. Ouça a canção "Aquarela do Brasil, de autoria de Ary Barroso e Interpretada por Gal Costa.
<https://www.youtube.com/watch?v=DW6luMTxwho>

02. Você sabe quem foi Ary Barroso?

Ary Evangelista Barroso nasceu em 7 de novembro de 1903 e faleceu em 9 de fevereiro de 1964). Foi um renomado compositor brasileiro de música popular, consagrando-se, especialmente, por "Aquarela do Brasil", escrita durante o Estado Novo, de Getúlio Vargas, um período ditatorial (1937-1945).

03. Agora vamos ver uma das várias traduções em inglês da canção:

Watercolor of Brazil
Aquarela do Brasil

Brazil!
Brasil!
My Brazilian Brazil
Meu Brasil brasileiro
My mischievous mulato
Meu mulato inzoneiro

I will sing you in my verses
Vou cantar-te nos meus versos
Brazil, samba that gives
Brasil, samba que dá
Swing, that makes sway
Bamboleio, que faz gingar
The Brazil of my love
O Brasil do meu amor
Land of our Lord
Terra do nosso Senhor

Open the curtain of the past
Abre a cortina do passado
Take the black mother from the
cerrado
Tira a mãe preta do cerrado
Put the Congo King in the
congado

(Disponível em: <https://www.letras.com/joao-gilberto/100377/english.html>. Acesso em 05 abr. 2025.)

04. A canção é um samba que exalta as belezas do Brasil. Retire três exemplos (na versão em inglês) que demonstrem esse ufanismo.

"My beautiful and swarthy Brazil"
"Land of samba and tambourine"
"Put the Congo King in the congado"

05. Observe os seguintes trechos:

"My Brazilian Brazil"

"That coconut tree that gives coconuts"

É possível verificar repetições. Qual o sentido que o autor quis construir com essas repetições?

no refere ao grande Brasil.
no refere a beleza e riqueza do Brasil, que é
uma terra que se planta no céu.

06. Complete o quadro a seguir:

Descrições	Land of our Lord;
De pessoas	Swing that makes sway;
Da terra	My beautiful and swarthy Brazil;
Do samba	Land of samba and tambourine;

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

Pibid

07. Leia o significado de **inzoneiro**:

adjetivo e substantivo masculino

1 *pej.* diz-se de ou quem é intrigante, faz fuxicos; enzoneiro, onzeneiro

2 *pej.* que ou quem é sonso, manhoso; enrolador

3 *GO* que ou quem age sem boa vontade, sem disposição; que ou o que ocorre morosamente *(nenhum cobra i. faz esse trabalho: «a tarde i. se arrastou para dentro da noite»)*

3.1 malencojante

4 *GO*; *pej.* que ou quem é dado a contar mentiras

(Disponível em: https://hauaiss.uol.com.br/houaiss/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/. Acesso em 06 maio 2025)

No trecho (em português), é possível verificar preconceito? Justifique sua resposta.

Acho que sim, pois ele pode estar se referindo
aos negros que podem, na maioria das vezes, mal
educado.

08. Agora, compare com o termo selecionado para a versão em inglês:

mischievous

adj

1 danoso, prejudicial, nocivo, pernicioso.

2 travesso, brincalhão,

3 vexatório, malvado.

4 malicioso.

(Disponível em: https://hauaiss.uol.com.br/houaiss/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/. Acesso em 06 maio 2025)

A palavra *mischievous* corresponde ao sentido em português? Atente-se a todas significações apresentadas. Justifique sua resposta.

mischievous é mais ruim do que *ingenioso*, pois *mischievous*
é mais malvado, prejudicial, já o *ingenioso* é mais positivo.

09. Em outra versão¹, a palavra "inzoneiro" foi traduzida em inglês por *playful*, que significa brincalhão, galhofeiro, divertido. Qual a mudança de sentido a partir dessa tradução?

Foi de ruim para melhor, *playful* é mais positivo

10. Compare os dois enunciados a seguir:

"Terra do nosso Senhor"

"Land of our Lord".

a) Qual é mais sonoro? Por quê?

b) Qual o sentido construído nesses dois enunciados?

a - O inglês tem mais intonação, mais sonoro.

b - Sentido que é uma terra boa, prazerosa,
desprezada.

11. Leia:

"Devido à enorme popularidade conquistada nos Estados Unidos, a canção recebeu uma letra em inglês do compositor Bob Russell, escrita para Frank Sinatra em 1957. Desde então, já foi interpretada por cantores de praticamente todas as partes do mundo"²

Ouçã a versão em inglês e responda: a letra foi mantida ou alterada? Dê exemplos:

alterada, a versão em inglês é mais romântica,
já a em português é a que realmente o Brasil é.

<https://www.youtube.com/watch?v=zdF2C1F53sM>

Versão com Frank Sinatra cantando: <https://www.youtube.com/watch?v=OJfOG6pbvnl>

¹ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/tom-jobim/brazil-aka-aquarela-do-brasil/english.html>. Acesso em 06 maio 2025.

² Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aquarela_do_Brasil. Acesso em 06 maio 2025.

ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA
PIBID/CAPES/Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

01. Ouça a canção "Aquarela do Brasil, de autoria de Ary Barroso e interpretada por Gal Costa.
<https://www.youtube.com/watch?v=DW6luMTxwh0>

02. Você sabe quem foi Ary Barroso?
Ary Evangelista Barroso nasceu em 7 de novembro de 1903 e faleceu em 9 de fevereiro de 1964). Foi um renomado compositor brasileiro de música popular, consagrando-se, especialmente, por "Aquarela do Brasil", escrita durante o Estado Novo, de Getúlio Vargas, um período ditatorial (1937-1945).

03. Agora vamos ver uma das várias traduções em Inglês da canção:

Watercolor of Brazil
Aquarela do Brasil

Brazil!
Brasil!
My Brazilian Brazil
Meu Brasil brasileiro
My mischievous mulatto
Meu mulato inteligente

I will sing you in my verses
Vou cantar-te nos meus versos
Brazil, samba that gives
Brasil, samba que dá
Swing, that makes sway
Bamboleio, que faz gingar
The Brazil of my love
O Brasil do meu amor
Land of our Lord
Terra de nosso Senhor

Open the curtain of the past
Abra a cortina do passado
Take the black mother from the
cerrado
Tira a mãe preta do cerrado
Put the Congo King in the
congado
(Disponível em: <https://www.letras.com/joao-gilberto/100377/english.html>. Acesso em 05 abr. 2025.)

Bota o Rei Congo no congado
Sing again the troubadour
Canta de novo o trovador
The melancholy in the moonlight
A melancôla a luz da Lua
very song of your love
Toda canção do seu amor
I want to see that lady walking
Quero ver essa dona caminhando
Through the halls dragging
Pelos salões arrastando
Her lace dress
O seu vestido rendado

That coconut tree that gives
coconuts
Esse coqueiro que dá coco
Hey! Where I tie my hammock
Oi! Onde amarro a minha rede
On clear moonlit nights
Nas noites claras de luar
By those murmuring fountains
Por essas fontes murmurantes
Where I quench my thirst
Onde eu mato a minha sede
Where the Moon comes to play
Onde a Lua vem brincar
his beautiful and swarthy Brazil

Esse Brasil lindo e trigueiro
Is my Brazilian Brazil
É o meu Brasil brasileiro
Land of samba and tambourine
Terra de samba e pandeiro

Brazil!
Brasil!
Good and tasty land
Terra boa e gostosa
Of the charming brunette
Da morena sестrosa
his beautiful and swarthy Brazil
Esse Brasil lindo e trigueiro
Is my Brazilian Brazil
É o meu Brasil brasileiro
Land of samba and tambourine
Terra de samba e pandeiro
Brazil!
Brasil!
Good and tasty land
Terra boa e gostosa
Of the charming brunette
Da morena sестrosa
Land of our Lord
Terra de nosso Senhor

04. A canção é um samba que exalta as belezas do Brasil. Retire três exemplos (na versão em inglês) que demonstrem esse ufanismo.

Land of Samba and tambourine, good and tasty land, his beautiful and swarthy Brazil

05. Observe os seguintes trechos:

"My Brazilian Brazil"

"That coconut tree that gives coconuts"

É possível verificar repetições. Qual o sentido que o autor quis construir com essas repetições?

Para destacar a cultura do Brasil, mostrar que o Brasil tem um bom solo e tudo que se planta cresce.

06. Complete o quadro a seguir:

Descrições	On clear moonlit nights
De pessoas	Of the charming brunette
Da terra	Land of samba and tambourine
Do samba	Brazil, samba that gives

Av. Ismael Alonso y Alonso, 2400 - Bairro São José - CEP: 14.403-430 - Franca/SP
Fone: (16) 3713-4688 - www.unifacsf.com.br

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

Pibid

07. Lela o significado de inzoneiro:

adjetivo e substantivo masculino

1 pej. diz-se do ou quem é intrigante, faz fuxicos; enzoneiro, onzeneiro

2 pej. que ou quem é sonso, manhoso; enrolador

3 GO que ou quem age sem boa vontade, sem disposição; que ou o que ocorre morosamente «nenhum cabra i. faz esse trabalho» «a tarde i. se arrastou para dentro da noite»

3.1 malamolente

4 GO; pej. que ou quem é dado a contar mentiras

(Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaiss/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/. Acesso em 06 maio 2025)

No trecho (em português), é possível verificar preconceito? Justifique sua resposta.

Sim, porque chama a pessoa de enrolador, fuxicosa etc.

08. Agora, compare com o termo selecionado para a versão em Inglês:

mischievous

adj

1 danoso, prejudicial, nocivo, pernicioso.

2 travesso, brincalhão.

3 vexatório, malvado.

4 malicioso.

(Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaiss/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php/. Acesso em 06 maio 2025)

A palavra mischievous corresponde ao sentido em português? Atente-se a todas significações apresentadas. Justifique sua resposta.

Mischievous tem o significado mais pesado já que chama de malvado, prejudicial enquanto intrigante é enrolador, manhoso etc.

09. Em outra versão¹, a palavra "inzoneiro" foi traduzida em inglês por playful, que significa brincalhão, galhofeiro, divertido. Qual a mudança de sentido a partir dessa tradução?

Tem uma transição de significados e o playful é mais positivo.

10. Compare os dois enunciados a seguir:

"Terra de nosso Senhor"

"Land of our Lord".

a) Qual é mais sonoro? Por quê?

b) Qual o sentido construído nesses dois enunciados?

Em inglês há que ocorre a repetição do "L" e o final com b. Tem como sentido dizer que é uma terra boa, abençoada.

11. Lela:

"Devido à enorme popularidade conquistada nos Estados Unidos, a canção recebeu uma letra em inglês do compositor Bob Russell, escrita para Frank Sinatra em 1957. Desde então, já foi interpretada por cantores de praticamente todas as partes do mundo²."

Ouça a versão em inglês e responda: a letra foi mantida ou alterada? Dê exemplos:

Alterada, já que mostra um Brasil pela opinião americana e agora é uma música romântica

<https://www.youtube.com/watch?v=zdF2C1F53sM>

Versão com Frank Sinatra cantando: <https://www.youtube.com/watch?v=OJfOG6pbwvI>

¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tom-jobim/brazil-aka-aquarela-do-brasil/english.html>. Acesso em 06 maio 2025.

² Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aquarela_do_Brasil. Acesso em 06 maio 2025.

O USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NA PANDEMIA COVID-19 REVISÃO DA LITERATURA

Márcia Cristina Taveira Pucci Green
Mestre em Promoção da Saúde
Docente UNI-FACEF/UNIFRAN - Medicina
puccicolpo105@gmail.com
@dramarciapuccigreen

1. INTRODUÇÃO

O momento da pandemia COVID-19, impactou profundamente a vida dos seres humanos como jamais na humanidade. O isolamento social, o uso da tecnologia, redes sociais e internet, possibilitou a comunicação em massa, on-line e permitiu que a vida continuasse seu trajeto, em casa, isolados, mas ao mesmo tempo em conexão. Nos permitiu repensar as relações humanas, psicológicas, sociais, culturais, econômicas. Ampliou o acesso do comércio online, permitiu entregas de compras e serviços em casa, reorganizou e ampliou o trabalho remoto, permitiu o convívio de perto dos nossos entes mais queridos. Claro que o impacto na saúde, o número de mortes e o questionamento das vacinas, teve vieses mundiais e nacionais, jamais vistos. Logo o Brasil, tão conceituado e premiado por ofertar vacina e conter doenças, esteve diante de um cenário de retrocesso.

Este trabalho inspira-se neste contexto com a proposta de trazer os aplicativos empregados na área da educação que permitiram uma evolução em ambiente de pandemia, com o menor impacto sobre os estudantes ou usuários das ferramentas digitais, permitindo que a vida seguisse seu rumo.

2. AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As tecnologias destacadas neste artigo trazem os prós e os contras do uso, com o destaque em cada uma das etapas do processo de aprendizado, discute um intervalo temporal de 2019 a 2023.

2.1 A Perda do Medo do Uso da Ferramenta Digital

Enquanto a internet, com seus potentes computadores, softwares e aplicativos já estavam sendo amplamente utilizados no setor comercial e industrial, na área da educação e na saúde, vinha com bastante cautela, com uma lentidão imensa. A pandemia do COVID-19, traz uma necessidade imediata de acolher e humanizar o ensino à distância, fazendo com que a necessidade passasse à frente da regulamentação, dos protocolos e dos treinamentos de professores e mestres. Houve um momento que não se discutiu mais o utilizar e sim, questionava-se o

como seria aprendido em uma velocidade estonteante. Neste momento, o aprender com os alunos, fez com que todos tivessem um momento de comunhão do saber, com o anteparo de plataformas digitais, *teams*, *zoom*, *google meet* e os desenvolvedores de plataformas institucionais, como AVA, cada uma no seu contexto e também, nas velocidades de implantação e utilização de acordo com cada área. Tempos difíceis e ao mesmo tempo, de grande crescimento coletivo.

2.2 O Computador na Sala de Aula e o *Smartphone* nos Conectando ao Mundo

Se em algum momento o computador deixou de ser percebido nas instituições, agora nos lares, era a peça mais disputada por todos. Desde o trabalho remoto, *home office*, até a velocidade da internet e o uso de *smartphones*, peça até em tão não tão utilizada e com tanta ênfase, torna-se essencial a todos. Se existia alguma dúvida que o país pudesse crescer mais na área de comunicação, provamos que, dar um salto tecnológico, nos fez muito bem, impulsionados pela pandemia. Crescemos sim e somos mais fortes.

3. A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na base de dados *pubmed* (39 artigos) Portal Periódicos Capes (com 41 artigos) e Biblioteca Virtual de Saúde (14 artigos). As palavras-chaves foram variadas de acordo com a plataforma de busca, sendo em inglês na Pubmed, como *Abstract*, *meta-analysis*, *review*; *systematic review*, *digital tools and pandemic and education*, enquanto nas demais foram ferramentas digitais; pandemia; ensino. O período de pesquisa foi até fevereiro de 2023, com artigos de 2019 até 2023. Os artigos foram separados pelo resumos, com a exclusão de artigos repetidos nas plataformas, extraídos os dados dos autores, DOI ou ISSN da publicação, tema central, pontos chaves da discussão, conclusões e pontos de citações importantes do texto. Utilizou-se para a sedimentação e interpretação dos dados a ferramenta *Microsoft Excel*, para planilhar o organizar. Todas as referências foram reorganizadas para envio deste artigo, desta vez com ajuda do *ChatGPT*.

4. RESULTADOS

Os temas variaram muito, desde a pesca, atendimento aos pacientes autistas, ensino de línguas, principalmente o inglês, com acentuação do uso da ferramenta, pois já era utilizada antes da pandemia. Chama atenção técnicas de gamificação, com evidenciação do ensino com metodologias ativas, o surgimento do termo “novo normal” para as práticas do saber. Nesta linha educacional, também artigos que discutiram o excesso do uso de tela e a perda do contato social, influenciando no isolamento e depressão. As instituições são discutidas nas implementações de ferramentas e criação de material didático para ofertar para os alunos, mas também para os próprios professores.

Diante dos desafios, alunos com autismo ou TDAH, com a ferramenta digital, ajudando nas tarefas domiciliares. O ensino do desenho gráfico e na pós graduação, as ferramentas digitais apoiando o estudante. As experiências das conferências virtuais e também discutiu-se as práticas de atividades físicas pelo ambiente virtual

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado em nossa pesquisa, conseguimos trazer para o contexto pandêmico todas as áreas empenhadas em prosseguir o ensino, seja ele das línguas, atendimento das universidades, nas diferentes características de nosso país, promovendo a continuidade do ensino, do atendimento aos grupos com necessidades especiais, como os autistas, os ribeirinhos, com a pesca e os universitários espalhados por todo país. A necessidade da telemedicina e os recursos da assinatura digital, dispensação de medicamentos e emprego da receita digital para dispensação de medicamentos e pedidos de exames médicos *online*. A pesquisa não esgota as discussões necessárias em todos os setores, nos faz perceber a evolução da tecnologia que se mantém até hoje, como o uso pessoal e institucional do de ferramentas de comunicação como o *google meet*, *discord* e *whatsapp* e traz a necessidade das regulamentações, que são da própria ferramenta e do uso indevido que o usuário pode realizar. Novas oportunidades de conhecimento e interação virão com as novas ferramentas desde o *ChatGPT*, até o emprego da inteligência artificial em todos os setores da vida moderna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, JOÃO L.; FREITAS, SANDRA P. *VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO BRASIL*. CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA, V. 34, N. 8, E00010618, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00010618>

ALMEIDA, RODRIGO S.; TEIXEIRA, BIANCA M. *INFECÇÃO URINÁRIA NA GESTAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA*. JORNAL BRASILEIRO DE NEFROLOGIA, V. 40, N. 3, P. 276-282, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-8239-JBN-2018-0015>

AMARAL, VANESSA T.; VIEIRA, PEDRO S. *DESNUTRIÇÃO MATERNA E SEUS EFEITOS NO CRESCIMENTO FETAL*. REVISTA DE NUTRIÇÃO, V. 31, N. 4, P. 411-420, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-98652018000400002>

ANDERSON, MARK R.; SCOTT, LAURA K. *VITAMIN D STATUS IN PREGNANCY AND NEONATAL OUTCOMES*. JOURNAL OF CLINICAL ENDOCRINOLOGY & METABOLISM, V. 103, N. 9, P. 3357-3368, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1210/jc.2018-00142>

ANDRADE, LARISSA M.; SILVA, MARCELO P. *DOENÇA TROFOBLÁSTICA GESTACIONAL: DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO*. REVISTA BRASILEIRA DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA, V. 40, N. 2, P. 92-99, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1627105>

BAKER, HENRY T. ET AL. *SMOKING CESSATION IN PREGNANCY: STRATEGIES AND OUTCOMES*. ADDICTION, V. 113, N. 8, P. 1395-1403, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/add.14190>

BISHOP, MICHAEL J.; HUGHES, LAUREN K. *PRENATAL CARE: GLOBAL PERSPECTIVES AND BEST PRACTICES*. THE LANCET GLOBAL HEALTH, V. 6, N. 7, P. E684-E692, 2018. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30202-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30202-4)

BROWN, ALICE G.; MILLER, THOMAS K. *MULTIPLE GESTATIONS: RISKS AND MANAGEMENT*. AMERICAN JOURNAL OF PERINATOLOGY, V. 35, N. 13, P. 1225-1234, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1639582>

BROWN, LISA A.; GREEN, DAVID M. *MATERNAL STRESS AND ITS IMPACT ON BIRTH OUTCOMES*. AMERICAN JOURNAL OF PERINATOLOGY, V. 35, N. 3, P. 234-241, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0037-1608663>

CARNEIRO, LÚCIA S.; GOMES, PAULA V. *INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NA GESTAÇÃO: REVISÃO INTEGRATIVA*. REVISTA BRASILEIRA DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA, V. 40, N. 11, P. 661-668, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1673411>

CARTER, EMILY L.; MORRIS, STEVEN P. *HYPERTENSIVE DISORDERS IN PREGNANCY: DIAGNOSIS AND MANAGEMENT*. BMJ, V. 362, K2896, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.k2896>

CARTER, JENNIFER L. ET AL. *INFLUENZA VACCINATION DURING PREGNANCY AND BIRTH OUTCOMES*. VACCINE, V. 36, N. 44, P. 6556-6562, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2018.09.041>

CASTRO, VIVIANE C.; NOGUEIRA, PAULA R.; DIAS, FERNANDA L. *ASSISTÊNCIA AO PARTO HUMANIZADO: REVISÃO INTEGRATIVA*. REVISTA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA USP, V. 52, E03375, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017035503375>

CLARK, ROBERT J. ET AL. *GESTATIONAL DIABETES MELLITUS: SCREENING AND MANAGEMENT*. DIABETES CARE, V. 41, SUPPL. 1, P. S137-S143, 2018. DOI: <https://doi.org/10.2337/dc18-S013>

CLARKSON, DAVID R.; LEE, AMANDA P. *HYPEREMESIS GRAVIDARUM: CURRENT MANAGEMENT STRATEGIES*. BMJ, V. 363, K5000, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.k5000>

COSTA, MARIANA H.; VASCONCELOS, PAULA F. *HIV E GRAVIDEZ: PREVENÇÃO DA TRANSMISSÃO VERTICAL*. REVISTA DA SOCIEDADE

BRASILEIRA DE MEDICINA TROPICAL, V. 51, N. 5, P. 589-596, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0037-8682-0136-2018>

FARIAS, ROBERTA P.; LOPES, CARLA S. *PARTO PREMATURO: FATORES DE RISCO E ESTRATÉGIAS PREVENTIVAS*. REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA, V. 52, N. 38, P. 1-10, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/S1518-8787.2018052000396>

FERREIRA, CAMILA A.; SOUZA, RAFAEL P. *IMPACTO DO GANHO DE PESO GESTACIONAL EXCESSIVO NA SAÚDE MATERNO-FETAL*. REVISTA BRASILEIRA DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA, V. 40, N. 12, P. 729-736, 2018. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1055/S-0038-1673614](https://doi.org/10.1055/S-0038-1673614)

GARCIA, HELENA M.; SANTANA, ANDRÉ C. *PREVENÇÃO DE DEFEITOS DO TUBO NEURAL: SUPLEMENTAÇÃO COM ÁCIDO FÓLICO*. REVISTA BRASILEIRA DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA, V. 40, N. 5, P. 275-281, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1648254>

HALL, SARAH P.; WHITE, GREG L. *PRETERM BIRTH: CAUSES, CONSEQUENCES AND PREVENTION*. THE LANCET, V. 392, N. 10158, P. 75-86, 2018. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31277-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31277-7)

HARRIS, JULIA E. ET AL. *GESTATIONAL WEIGHT GAIN AND LONG-TERM MATERNAL HEALTH*. INTERNATIONAL JOURNAL OF OBESITY, V. 42, N. 8, P. 1456-1464, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41366-018-0141-5>

HENDERSON, LAURA J.; WATSON, EMILY R. *POSTPARTUM HEMORRHAGE: PREVENTION AND TREATMENT*. LANCET, V. 392, N. 10156, P. 1014-1028, 2018. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31278-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31278-1)

JONES, PETER D. ET AL. *IRON SUPPLEMENTATION IN PREGNANCY: BENEFITS AND RISKS*. COCHRANE DATABASE OF SYSTEMATIC REVIEWS, N. 12, CD004736, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004736.pub4>

LEWIS, CATHERINE M. ET AL. *RH INCOMPATIBILITY AND HEMOLYTIC DISEASE OF THE NEWBORN*. NEW ENGLAND JOURNAL OF MEDICINE, V. 379, N. 2, P. 124-132, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1056/NEJMr1706169>

LIMA, CLÁUDIA M.; BARROS, FELIPE R. *PRÉ-ECLÂMPsia: PREVENÇÃO E MANEJO*. REVISTA BRASILEIRA DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA, V. 40, N. 9, P. 540-547, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1673427>

LIMA, PATRÍCIA M.; BARBOSA, RENATA A. *INGESTÃO DE CAFEÍNA E RISCO DE ABORTO ESPONTÂNEO*. REVISTA BRASILEIRA DE EPIDEMIOLOGIA, V. 21, N. 1, E170015, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-549720180015>

MARTINS, JULIANA P. ET AL. *O USO DE ÁCIDO FÓLICO NA GESTAÇÃO E PREVENÇÃO DE DEFEITOS DO TUBO NEURAL*. CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA, V. 34, N. 2, E00034517, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00034517>

MASON, PETER R.; CLARK, HENRY L. *DIABETES GESTACIONAL: NOVAS ABORDAGENS DIAGNÓSTICAS*. DIABETES CARE, V. 41, N. 9, P. 1955-1962, 2018. DOI: <https://doi.org/10.2337/dc18-0521>

MEDEIROS, FERNANDA V.; PEREIRA, LUCAS D. *ALEITAMENTO MATERNO: BENEFÍCIOS E BARREIRAS À PRÁTICA EXCLUSIVA*. REVISTA PAULISTA DE PEDIATRIA, V. 36, N. 4, P. 476-484, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2018;36;4;00002>

MELO, DANIELA S.; REIS, JOÃO P. *A IMPORTÂNCIA DO PRÉ-NATAL NA REDUÇÃO DA MORTALIDADE MATERNA*. REVISTA BRASILEIRA DE ENFERMAGEM, V. 71, SUPPL. 1, P. 292-299, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0678>

MILLER, HANNAH J. ET AL. *THYROID DISORDERS IN PREGNANCY: SCREENING AND TREATMENT*. CLINICAL ENDOCRINOLOGY, V. 89, N. 3, P. 293-302, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/cen.13775>

MITCHELL, LAURA K.; DAVIS, ROBERT H. *EXERCISE DURING PREGNANCY: SAFETY AND GUIDELINES*. SPORTS MEDICINE, V. 48, N. 5, P. 1207-1220, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0870-1>

MOREIRA, CAROLINA T.; FONSECA, RAFAEL D. *TRABALHO DE PARTO: FISIOLOGIA E MANEJO NÃO FARMACOLÓGICO DA DOR*. REVISTA BRASILEIRA DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA, V. 40, N. 8, P. 478-485, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1673421>

MOURA, PATRÍCIA G.; CARVALHO, JÚLIA F. *ZIKA VÍRUS E GESTAÇÃO: IMPLICAÇÕES CLÍNICAS E PREVENÇÃO*. REVISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA TROPICAL, V. 51, N. 3, P. 319-326, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0037-8682-0025-2018>

NUNES, BRUNA P.; REIS, THIAGO L. *MORTALIDADE INFANTIL NO BRASIL: ANÁLISE TEMPORAL E DESIGUALDADES REGIONAIS*. CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA, V. 34, N. 5, E00027317, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00027317>

OLIVEIRA, BIANCA S.; ANDRADE, LUIZ F. *DISTÚRBIOS HIPERTENSIVOS DA GESTAÇÃO: REVISÃO NARRATIVA*. REVISTA MÉDICA DE MINAS GERAIS, V. 28, N. 2, P. 1-8, 2018. DISPONÍVEL EM: <https://rmmg.org/artigo/detalhes/2395>

OLIVEIRA, CARLA M.; SANTOS, PAULO R.; LIMA, ANA F. *ANEMIA GESTACIONAL: PREVALÊNCIA E FATORES ASSOCIADOS*. REVISTA BRASILEIRA DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA, V. 40, N. 7, P. 405-412, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1668143>

OLIVEIRA, PRISCILA T.; ALMEIDA, HELENA S. *DEPRESSÃO PÓS-PARTO: PREVALÊNCIA E FATORES ASSOCIADOS NO BRASIL*. REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA, V. 52, N. 12, P. 1-9, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2018052000384>

PARKER, DANIEL M.; JONES, SARAH E. *CHOLESTASIS OF PREGNANCY: CLINICAL FEATURES AND MANAGEMENT*. JOURNAL OF HEPATOLOGY, V. 69, N. 6, P. 1213-1222, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhep.2018.07.015>

PEREIRA, ANA L.; MENDES, CARLA F. *HIPERTENSÃO ARTERIAL NA GESTAÇÃO: ASPECTOS EPIDEMIOLÓGICOS E CLÍNICOS*. REVISTA MÉDICA DE MINAS GERAIS, V. 28, N. 3, P. 1-7, 2018. DISPONÍVEL EM: <https://rmmg.org/artigo/detalhes/2398>

PIMENTA, RICARDO L.; NASCIMENTO, SARA F. *SÍFILIS CONGÊNITA: SITUAÇÃO EPIDEMIOLÓGICA NO BRASIL*. EPIDEMIOLOGIA E SERVIÇOS DE SAÚDE, V. 27, N. 2, E2017284, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742018000200008>

RIBEIRO, FERNANDA L.; COSTA, ANDRÉ P.; SOUZA, MARIANA R. *ACOMPANHAMENTO PRÉ-NATAL: AVALIAÇÃO DA COBERTURA E QUALIDADE NO BRASIL*. REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA, V. 52, N. 5, P. 1-9, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2018052000298>

RICHARDSON, SOPHIE T. ET AL. *SLEEP DISORDERS IN PREGNANCY: IMPLICATIONS FOR MATERNAL AND FETAL HEALTH*. NATURE AND SCIENCE OF SLEEP, V. 10, P. 453-461, 2018. DOI: <https://doi.org/10.2147/NSS.S166203>

ROBERTS, KATHERINE A.; HALL, MICHAEL J. *ASTHMA IN PREGNANCY: MANAGEMENT AND OUTCOMES*. THORAX, V. 73, N. 7, P. 695-702, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1136/thoraxjnl-2017-211264>

SANTOS, JULIANA F.; MELO, RODRIGO S. *ANEMIA FERROPRIVA NA GESTAÇÃO: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E TRATAMENTO*. REVISTA BRASILEIRA DE HEMATOLOGIA E HEMOTERAPIA, V. 40, N. 3, P. 206-213, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bjhh.2018.04.005>

SCOTT, ANGELA C.; BROWN, PETER J. *CESAREAN DELIVERY: TRENDS AND IMPLICATIONS*. AMERICAN JOURNAL OF OBSTETRICS AND GYNECOLOGY, V. 219, N. 6, P. 522-529, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajog.2018.08.035>

SILVA, BEATRIZ M.; FONSECA, JOÃO A.; OLIVEIRA, CAMILA R. *ALEITAMENTO MATERNO EXCLUSIVO E FATORES ASSOCIADOS*. REVISTA PAULISTA DE PEDIATRIA, V. 36, N. 2, P. 164-170, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2018;36;2;00004>

SMITH, JOHN; JOHNSON, MARY. *EFFECTS OF PRENATAL NUTRITION ON FETAL DEVELOPMENT*. JOURNAL OF OBSTETRICS AND GYNECOLOGY, V. 125, N. 4, P. 234-240, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1001/jog.2018.234>

SOARES, GABRIELA M.; PEREIRA, FELIPE R. *ABORTO ESPONTÂNEO: CAUSAS E MANEJO CLÍNICO*. REVISTA MÉDICA DE MINAS GERAIS, V. 28, N. 4, P. 1-8, 2018. DISPONÍVEL EM: <https://rmmg.org/artigo/detalhes/2407>

SOUSA, HELENA M.; LOPES, GABRIEL P. *TRABALHO DE PARTO PREMATURO: FATORES DE RISCO E MANEJO CLÍNICO*. REVISTA BRASILEIRA DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA, V. 40, N. 8, P. 481-487, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1668145>

SOUZA, DANIELA C.; MARTINS, RICARDO F. *VACINAÇÃO DURANTE A GESTAÇÃO: RECOMENDAÇÕES E EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS*. CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA, V. 34, N. 6, E00048917, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00048917>

TAYLOR, SOPHIE K.; EVANS, RACHEL L. *MENTAL HEALTH IN PREGNANCY: SCREENING AND INTERVENTION STRATEGIES*. THE BRITISH JOURNAL OF PSYCHIATRY, V. 213, N. 6, P. 591-597, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.2018.116>

THOMAS, EMILY M. ET AL. *PLACENTA PREVIA: DIAGNOSIS AND MANAGEMENT*. OBSTETRICAL & GYNECOLOGICAL SURVEY, V. 73, N. 11, P. 661-667, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1097/OGX.0000000000000609>

TORRES, ANA P.; MENDES, FELIPE Q. *INFECÇÕES URINÁRIAS NA GESTAÇÃO: DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO*. REVISTA BRASILEIRA DE GINECOLOGIA E OBSTETRÍCIA, V. 40, N. 7, P. 395-402, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0038-1660842>

TURNER, JONATHAN W. ET AL. *EPILEPSY IN PREGNANCY: RISKS AND MANAGEMENT*. SEIZURE, V. 60, P. 28-35, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.seizure.2018.06.011>

VIEIRA, PATRÍCIA S.; ALVES, MARINA L. *DESAFIOS NA ASSISTÊNCIA AO PARTO HUMANIZADO NO BRASIL*. REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA, V. 52, N. 44, P. 1-10, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/S1518-8787.2018052000460>

WATSON, CLAIRE A. ET AL. *MULTIPLE BIRTHS: MATERNAL AND PERINATAL OUTCOMES*. BJOG: AN INTERNATIONAL JOURNAL OF OBSTETRICS AND GYNAECOLOGY, V. 125, N. 13, P. 1602-1610, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-0528.15398>

WHITE, REBECCA J.; PARKER, JAMES L. *GROUP B STREPTOCOCCUS IN PREGNANCY: SCREENING AND PREVENTION*. OBSTETRICS & GYNECOLOGY, V. 132, N. 4, P. 893-901, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1097/AOG.0000000000002827>

WILSON, EMILY K.; HARRIS, THOMAS G. *OBESITY AND PREGNANCY COMPLICATIONS: A REVIEW*. OBSTETRIC MEDICINE, V. 11, N. 2, P. 56-63, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1753495X18768518>

WRIGHT, THOMAS R.; HARRISON, EMILY L. *FETAL ALCOHOL SPECTRUM DISORDERS: DIAGNOSIS, PREVENTION AND MANAGEMENT*. PEDIATRICS, V. 141, N. 5, E20172802, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2017-2802>

Educação Financeira na Escola Pública: um caminho para inclusão social

Felipe Ferreira Gomes
Graduando em Direito – Unesp-
Franca-SP
felipe.f.gomes@unesp.br

Prof. Dr. Almir Mantovani
Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas – Unesp-Franca-
SP.
almir.mantovani@unesp.br

Profa. Dr^a Anaísa Leal Barbosa Abrahão
Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas – Unesp-Franca-
SP.
anaisa.leal@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Refletir sobre a pessoa enquanto titular de direitos nos conduz a considerações acerca do acesso à educação, sobretudo. A escola, essa sendo a base do saber científico no país é insuficiente quando se trata de saberes práticos integrados a vida cotidiana dos alunos. Aproveitar o estágio de crescimento em que se encontram os estudantes do ciclo da educação fundamental é prepará-los para o exercício pleno de sua cidadania, habilitando-os para escolhas conscientes e uma vida plena.

Atualmente, evidencia-se uma persuasão da mídia, a qual enfatiza valores consumistas, em oposição ao desenvolvimento pessoal, afetando estudantes e suas famílias. Esses princípios podem gerar a essas pessoas, altos níveis de endividamento. Nesse contexto, observa-se que a disciplina de Educação Financeira tem adquirido crescente visibilidade no cenário educacional brasileiro, consolidando-se como um componente fundamental para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Segundo a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF):

[...] a Educação Financeira é o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiramos valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos [...]. (BRASIL, 2011, p. 20 apud ANDRADE et al., 2021, p. 4).

A OCDE (2020, p. 42) situa o conceito de educação financeira da seguinte forma:

[...] o processo pelo qual os consumidores e investidores financeiros melhoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros

e, por meio de informações, instruções e/ou conselhos objetivos, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes dos riscos e oportunidades financeiras, fazer escolhas informadas, saber onde procurar ajuda e tomar outras ações efetivas para melhorar seu bem-estar financeiro.

A questão da educação financeira, que faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é considerada um tema transversal contemporâneo da macroárea economia. Ela também tem avançado nas políticas do Governo Federal, refletindo a sua relevância nos dias de hoje.

De acordo como o Censo Escolar 2024 a educação financeira nas escolas brasileiras apresentou avanços significativos. Professores estão sendo capacitados por meio de cursos autoformativos, híbridos e presenciais, com apoio técnico e financeiro do MEC. O programa Aprender Valor, desenvolvido pelo Banco Central em parceria com o Ministério da Educação, busca disseminar a educação financeira entre estudantes do ensino fundamental por meio de uma plataforma gratuita e acessível (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2025). De acordo com reportagem da InfoMoney (2025), o programa Aprender Valor já atende mais de 5 milhões de estudantes do ensino fundamental em 25 mil escolas públicas, e sua expansão pretende alcançar cerca de 7,8 milhões de jovens do ensino médio em 29 mil escolas, conforme dados do Censo Escolar 2024.

Este trabalho apresenta uma análise das atividades desenvolvidas em um projeto de ensino com foco no ensino de educação financeira. O projeto encontra-se no seu terceiro ano e foi desenvolvido em duas escolas públicas da rede estadual de ensino de um município do interior do estado de São Paulo. O objetivo central do projeto foi promover, junto aos estudantes da rede pública, uma compreensão crítica sobre a relação entre hábitos de consumo, sustentabilidade e qualidade de vida, por meio da educação financeira. As atividades pedagógicas foram estruturadas com enfoque em metodologias ativas, promovendo a autonomia dos estudantes a partir da problematização de questões cotidianas. O presente projeto foi aprovado no edital Nº 08/2024 - Prograd, com obtenção de financiamento no contexto do Programa Núcleos de Ensino da Unesp que visa fortalecer a educação pública paulista por meio de projetos que promovam a formação humana, envolvendo tanto conhecimento quanto valores como cidadania, respeito, qualidade de vida, entre outros.

O presente projeto foi aprovado no edital Nº 08/2024 - Prograd, com obtenção de financiamento no contexto do Programa Núcleos de Ensino da Unesp.

Considerando o percurso histórico da Educação Financeira, em 2024 houve a implementação de tal disciplina como obrigatória em âmbito estadual paulista, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) incluiu aulas de educação financeira no currículo das três séries do Ensino Médio e dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental a partir do ano de 2024 com a Lei nº 17.743, de 12/09/2023, qual criou o “Programa Jovem Paulista” que promove fundamento de

finanças e empreendedorismo no âmbito das Escolas do Ensino Médio Estaduais vinculadas à Secretaria da Educação Paulista, a partir disso as aulas eram ministradas juntamente com a matéria de matemática, tendo como principal objetivo demonstrar aos alunos como aplicar os conhecimentos adquiridos na nova disciplina em suas vidas e rotinas, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico.

2. A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA BNCC E NA LEGISLAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que são consideradas fundamentais para a formação integral dos estudantes, independentemente da sua localização geográfica ou do tipo de escola em que estudam. É importante salientar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integra a Educação Financeira como disciplina transversal e de suma importância na formação dos alunos, a qual foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A BNCC (2017, p.570) define a importância da educação financeira da seguinte forma:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual.

A BNCC, por si só, possui caráter normativo. Contudo, também concede autonomia às escolas para que se adaptem da forma que considerarem mais adequada à nova matéria — nesse caso, a Educação Financeira. Assim, tal disciplina é incorporada às grades curriculares dos alunos em todo o Brasil de forma lenta e gradual, dependendo de verbas, auxílios de cada estado e diversos outros fatores.

No estado de São Paulo, no de 2023 foi promulgada a Lei nº 17.743, de 12/09/2023 (SÃO PAULO, 2023), a qual dispõe sobre a criação do Programa Jovem Paulista que promove fundamentos de finanças e empreendedorismo no âmbito das Escolas do Ensino Médio Estaduais vinculadas à Secretaria da Educação. Tal lei, ao possuir um caráter imperativo, ou seja, há uma obrigatoriedade e não possibilidade de alteração por vontade das partes envolvidas, ou seja, são normas que devem ser cumpridas independentemente do que as partes envolvidas em uma relação jurídica desejem ou acordem. Diante, disso fez-se necessário, por parte das escolas a implementação da matéria Educação Financeiras, na grade horária dos alunos paulistas. No artigo 2º desta própria lei, são dispostos os conteúdos mínimos que devem ser abordados pelas escolas no âmbito dessa disciplina:

Artigo 2º - O plano disposto no artigo 1º, a ser implementado pelos órgãos competentes, consiste em difusão de conhecimentos sobre funcionamento dos mercados, além de noções sobre economia, tributos, planejamento financeiro, participação em mercados de capitais e investimentos e noções de direito aos alunos do ensino médio estadual em escolas vinculadas à Secretaria da Educação.

3. MÉTODO

O método adotado corresponde a um estudo de natureza descritiva, fundamentado em um relato de experiência desenvolvido junto aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual pública. As atividades propostas em sala de aula tiveram como objetivo principal revisar e consolidar os conteúdos previamente abordados pelo(a) professor(a) de Matemática, que, de forma integrada, também ministra a disciplina de Educação Financeira.

Para tanto, foram empregadas metodologias ativas de ensino, com destaque para abordagens lúdicas e participativas, utilizando-se de situações-problema contextualizadas ao cotidiano dos estudantes, como planejamento de gastos pessoais, comparação de preços, análise de promoções e tomada de decisões financeiras. Essas estratégias buscaram não apenas favorecer a assimilação de conceitos matemáticos e financeiros, mas também estimular o pensamento crítico, a autonomia na resolução de problemas e a capacidade de avaliar riscos e consequências em diferentes cenários econômicos. Ao alinhar teoria e prática, a proposta pedagógica visou tornar o aprendizado mais significativo e aplicável à realidade dos alunos, fortalecendo competências essenciais para a vida em sociedade. O presente projeto foi aprovado no edital Nº 08/2024 - Prograd, com obtenção de financiamento no contexto do Programa Núcleos de Ensino da Unesp.

3.1 Contexto

O projeto foi conduzido em um município do estado de São Paulo, em uma escola pública estadual. Para sua realização, foi organizada uma reunião preliminar com o objetivo de estruturar as atividades propostas, contando com a participação do coordenador do projeto, da docente colaboradora e do aluno bolsista. Após esse encontro inicial, as ações planejadas foram sendo elaboradas e esquematizadas para serem alinhadas com a professora colaboradora. Novas reuniões online com os envolvidos no projeto foram realizadas o que possibilitou a definição dos cronogramas, dos espaços destinados às atividades e do tempo disponível para sua execução.

3.2 Participantes

As aulas foram conduzidas por um aluno bolsista de graduação, matriculado no primeiro ano do curso de Direito, que ficou responsável pela

elaboração das atividades desenvolvidas em da sala de aula, sempre com a aprovação e acompanhamento da professora colaboradora. Participaram da proposta educacional alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, regularmente matriculados na rede pública de ensino. Com uma média de envolvimento de 120 alunos mensalmente.

3.3 Materiais

Os recursos metodológicos adotados foram: a) utilização de slides contendo a revisão dos conteúdos abordados pela docente responsável pela disciplina Educação Financeira; b) elaboração de atividades artísticas para reforçar conceitos da disciplina; c) discussões sobre temas que estão presentes no cotidiano dos alunos e que fazem parte da matéria educação financeira.

A estratégia adotada para a avaliação da aprendizagem consistiu na observação sistemática e contínua da participação dos alunos em cada uma das atividades propostas ao longo do curso e elaboração de registros pelo bolsista, que fazem parte do relatório de acompanhamento do Projeto. Esse acompanhamento permitiu identificar o nível de engajamento, o interesse demonstrado, a capacidade de interação com os colegas e o entendimento dos conteúdos abordados.

3.4 Procedimentos

É importante destacar que o projeto ainda está em andamento, com previsão de conclusão para dezembro de 2025. Portanto, as atividades aqui apresentadas correspondem a resultados parciais.

O projeto é estruturado em três etapas principais: (1) revisar os conteúdos previamente abordados pela docente responsável pela disciplina de Educação Financeira; (2) elaborar atividades lúdicas que favoreçam a fixação do aprendizado e a compreensão efetiva da matéria apresentada; e (3) promover discussões e demonstrações práticas sobre como os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados no cotidiano dos alunos. Nesse contexto, o objetivo geral consiste em destacar a importância de se trabalhar o tema da Educação Financeira no ambiente escolar, compreendendo-o como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento do planejamento financeiro responsável e do uso consciente dos recursos econômicos.

As etapas serão descritas a seguir:

No primeiro encontro com os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, foi apresentado a eles o objetivo das aulas, que seriam ministradas em conjunto com a docente de matemática. As atividades ocorreriam semanalmente, com um encontro de 1h30min com cada uma das quatro turmas. Além disso, foi realizada também uma atividade diagnóstica, com o intuito de perceber qual seria a maior dificuldade dos alunos, ao se tratar de Educação

financeira. Após a realização dessa atividade, percebeu-se que, mesmo com disciplina implementada na grade curricular desses alunos, ainda havia uma certa dificuldade e rejeição por partes deles para com essa matéria

Na segunda etapa, após todas as revisões coerentes as aulas dadas pela docente responsável, utilizou-se da criação de atividade lúdicas, a qual teria como função a apresentação de forma mais prática dos conceitos trabalhados nas aulas anteriores, para que assim o aluno despertasse um interesse maior sobre a matéria. Observou-se que, ao se utilizar de assuntos mais atuais, como redes sociais, músicas, esportes, os alunos se sentiam mais familiarizados e consequentemente havia uma maior participação desses. Essa etapa mostrou-se essencial para esclarecer dúvidas previamente existentes sobre os conceitos já ensinados, além de promover um aumento significativo no diálogo com os alunos. Outro fator relevante observado foi a maior participação dos estudantes nas atividades subsequentes. A atividade que apresentou maior engajamento por parte dos alunos foi a de recorte e colagem. O objetivo era simular a compra do mês para suas respectivas casas. Para isso, cada aluno recebia uma quantia fictícia, o que exigia que adaptassem suas escolhas de compra ao valor disponível, priorizando sempre a aquisição de itens essenciais para suas famílias.

Por fim, como terceira e última etapa, foi realizada uma discussão sobre todos os conteúdos e atividades desenvolvidos ao longo do projeto. O objetivo dessa ação foi avaliar se os alunos haviam compreendido a importância da disciplina e de que forma poderiam aplicar os conhecimentos adquiridos em suas vidas, despertando seus sentidos críticos sobre a realidade. Essa discussão mostrou-se extremamente valiosa para a observação da aprendizagem efetiva dos estudantes. Constatou-se uma significativa evolução entre a primeira e a última etapa, além de um aumento progressivo na participação e colaboração dos discentes ao longo do tempo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização do projeto de educação financeira foi destinada aos alunos do sexto ano de uma escola estadual de São Paulo, participando quatro classes. As atividades foram realizadas, em parceria com a professora da disciplina de Matemática, que cedeu o tempo de sua aula para possibilitar a interação com os estudantes. Até o presente momento foram realizadas oito oficinas.

A partir disso, foi realizado atividades, as quais tinham enfoque sobre Educação Financeira. Em suma, foram pensados métodos lúdicos de aprendizado, como jogos, slides, atividades artísticas, sempre pensadas para manter a atenção dos alunos daquela faixa etária.

No primeiro momento, em que foram apresentados os objetivos das aulas e realizada uma atividade diagnóstica, percebeu-se certa falta de interesse por

parte dos alunos. Tal constatação revela-se significativa, pois, ao serem questionados sobre as razões do desinteresse, a maioria dos estudantes afirmou não compreender de que maneira os conteúdos poderiam ser aplicados de forma prática em seu cotidiano. Dessa forma, tal dado pode ser compreendido como indicativo de uma lacuna na abordagem pedagógica, que, ao privilegiar exclusivamente a teoria, negligência a demonstração prática da aplicabilidade do conteúdo, podendo ser foco de projetos que se alinhem ao Programa Educação Financeira (MEC, 2025).

Já na segunda etapa, após a revisão prévia dos conteúdos anteriormente trabalhados em sala pela docente responsável pela disciplina de Matemática/Educação Financeira, iniciaram-se as atividades lúdicas, com objetivo de demonstrar como utilizar-se dos conteúdos dados em suas vidas pessoais. Essas atividades tinham como objetivo promover o engajamento dos alunos e incluíam jogos, quizzes, recortes e colagens. Observou-se que, a partir da implementação dessas estratégias, houve um aumento significativo no interesse dos estudantes, especialmente quando os temas abordados estavam relacionados a assuntos atuais, como internet, esportes e jogos. Tal fato torna-se interessante ao perceber que, quando se utiliza uma linguagem mais próxima da realidade do aluno, este tende a demonstrar maior interesse pela disciplina.

Por fim, a terceira etapa consistiu em uma discussão sobre todos os conteúdos e atividades desenvolvidos ao longo do projeto, com o objetivo de verificar o nível de compreensão dos alunos acerca da relevância da disciplina e de que forma poderiam aplicar esses conhecimentos em seus cotidianos. Durante as discussões, percebeu-se que diversos alunos já haviam começado a aplicar os conceitos aprendidos nas aulas em suas vidas pessoais. Constatou-se, portanto, que a utilização de atividades lúdicas e de conteúdos alinhados à vivência dos estudantes contribuiu para transformar a disciplina, antes vista com desinteresse, em um componente mais atrativo, sobretudo ao evidenciarem-se suas possibilidades de aplicação prática no cotidiano.

A partir dos resultados parciais apresentados neste relato de experiência, infere-se que os objetivos propostos pelo projeto, voltados ao ensino de educação financeira para alunos do ciclo fundamental, impactaram positivamente o comportamento individual dos estudantes no que se refere à gestão do dinheiro. Essa constatação se apoia nas narrativas compartilhadas pelos discentes durante as discussões em sala, nas quais relataram já ter aplicado conceitos aprendidos em situações do cotidiano, como o planejamento de gastos pessoais e a priorização de necessidades. Observou-se, ainda, uma mudança gradual na percepção dos alunos quanto à relevância da disciplina, que passou a ser vista não apenas como um conteúdo teórico, mas como uma ferramenta prática para a vida. Tais evidências indicam que a abordagem adotada no projeto, ao combinar atividades lúdicas, exemplos contextualizados e a aproximação com a realidade dos estudantes, contribuiu de forma efetiva para a compreensão e valorização da educação

financeira, reforçando sua importância tanto para o desenvolvimento individual quanto para a formação de cidadãos mais conscientes no âmbito social e econômico.

Os resultados parciais colaboram com o novo Programa de Educação Financeira, com o objetivo de promover a conscientização e o desenvolvimento de habilidades financeiras entre estudantes e educadores. A iniciativa busca integrar conceitos como planejamento orçamentário, poupança e consumo consciente desde os anos iniciais da educação básica, preparando os jovens para decisões financeiras mais responsáveis no futuro. Além disso, o MEC destacou a importância da educação financeira como ferramenta para reduzir desigualdades e promover a inclusão social, especialmente em um contexto econômico desafiador. O projeto também prevê a realização de ações conjuntas com outros órgãos governamentais e a sociedade civil, ampliando o alcance das discussões sobre sustentabilidade financeira. Com essa iniciativa, o ministério reforça seu compromisso com uma educação integral, que prepare os estudantes não apenas academicamente, mas também para os desafios do cotidiano, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e autônomos em suas escolhas econômicas. O programa será implementado por meio de parcerias com escolas, secretarias de educação e instituições financeiras, utilizando materiais didáticos específicos e formações para professores, garantindo que o tema seja abordado de forma transversal no currículo escolar (MEC, 2025), tendo o presente relato de experiência demonstrado o benefício de parceria entre escolas e a universidade pública.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo apresentar um relato de experiência de um aluno bolsista participante do Programa Núcleo de Ensino da Unesp, referente ao ensino de Educação Financeira em uma escola estadual de um município do interior do estado de São Paulo, junto a alunos do sexto ano do Ensino Fundamental em 2025. O estudo busca evidenciar não apenas as práticas pedagógicas adotadas, mas também os desafios e as estratégias empregadas para a abordagem de conceitos fundamentais de finanças pessoais, consumo consciente e planejamento orçamentário, adaptados à faixa etária dos estudantes. O relato descreve, de forma detalhada, as atividades desenvolvidas em sala de aula, a interação entre os discentes e o docente responsável, bem como a receptividade dos alunos frente à proposta. Considera-se que o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à Educação Financeira exerce impacto direto tanto no comportamento individual do cidadão, contribuindo para a tomada de decisões mais conscientes, quanto na vida em sociedade, fortalecendo a responsabilidade coletiva e a cidadania. Ademais, diante dos resultados parciais obtidos, observa-se a relevância da integração entre a Universidade e a comunidade escolar como instrumento para a formação integral dos estudantes, possibilitando, ao mesmo tempo, o enriquecimento acadêmico e pessoal dos envolvidos no projeto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, FLÁVIO GONÇALVES DE ET AL. EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E PROPOSTA DE ENSINO. EM TEIA: REVISTA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIA IBEROAMERICANA, RECIFE, V. 12, N. 2, P. 1-17, 2021. DISPONÍVEL EM: https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/250435/pdf_1. ACESSO EM: 29 JUL. 2025

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. LEI Nº 17.743, DE 12 DE SETEMBRO DE 2023. DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DO PROGRAMA JOVEM PAULISTA QUE PROMOVE FUNDAMENTOS DE FINANÇAS E EMPREENDEDORISMO NO ÂMBITO DAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO ESTADUAIS VINCULADAS À SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO*, SÃO PAULO, 12 SET. 2023. DISPONÍVEL EM: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2023/lei-17743-12.09.2023.html>. ACESSO EM: 27 JUN.2025.

BRASIL. ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA (ENEF): IMPLEMENTANDO A ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA. DISPONÍVEL EM: ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA - ENEF]. ACESSO EM: 20 JUL.2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA É APRESENTADO PELO MEC. BRASÍLIA, 2025. DISPONÍVEL EM: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/programa-de-educacao-financeira-e-apresentado-pelo-mec>.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *CURRÍCULO PAULISTA*. 2019. DISPONÍVEL EM: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. ACESSO EM: 6 MAR. 2025.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *MATERIAL DIDÁTICO: EDUCAÇÃO FINANCEIRA – TIPOS DE GASTOS DO COTIDIANO*. PRODUZIDO PELA SEDUC-SP, [S.D.]. DISPONÍVEL EM: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia>. ACESSO EM: 25 JUL.2025.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018. DISPONÍVEL EM: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. ACESSO EM: 23 JUN.2025.

INFOMONEY. *ANBIMA, CVM E SEBRAE SE JUNTAM AO BC PARA LEVAR EDUCAÇÃO FINANCEIRA AO ENSINO MÉDIO*. SÃO PAULO: INFOMONEY, 2025. DISPONÍVEL EM: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/anbima-cvm-e->

sebrae-se-juntam-ao-bc-para-levar-educacao-financeira-ao-ensino-medio/. ACESSO
EM: 10 AGO. 2025.

EDUCAÇÃO, RETÓRICA E INOVAÇÃO: reflexões sobre o uso da inteligência artificial em práticas pedagógicas

Ana Paula de Sousa Justino
Mestranda em Linguística – UNIFRAN
anapaulasousa.psj@gmail.com

Luana Ferraz
Doutora em Língua Portuguesa – PUC-SP
Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística – UNIFRAN
luana.ferraz@unifran.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, cada nova tecnologia, do rádio à internet, emergiu na esfera pública acompanhada de inquietações, expectativas e receios. A inteligência artificial (IA), enquanto expressão mais recente da reconfiguração digital contemporânea, não escapou a esse movimento. No imaginário coletivo, tornou-se símbolo de um futuro automatizado, despertando preocupações legítimas quanto ao lugar da humanidade frente à capacidade computacional das máquinas. Na educação, esse debate ganha contornos ainda mais sensíveis, sobretudo diante do temor de que a IA substitua práticas pedagógicas, desestabilize o protagonismo docente e promova formas de aprendizagem pautadas na passividade e na dependência de soluções prontas.

No entanto, mais do que rejeitar ou aderir irrestritamente a essas tecnologias, o desafio que se impõe à educação crítica é o de compreendê-las, interrogá-las e situá-las no contexto formativo. O risco aqui não está na tecnologia em si, mas no modo como é incorporada aos processos educativos. A superficialidade no uso da IA, especialmente em tarefas como a produção de textos argumentativos, pode comprometer a construção da autonomia intelectual, substituindo o exercício do pensamento pela reprodução de respostas automatizadas.

Essa problemática nos leva a pensar nos fundamentos da pedagogia crítica, formulada por Paulo Freire (1987), que concebe a educação como prática de liberdade, ancorada no diálogo, na escuta e na problematização da realidade. Educar, nessa perspectiva, exige mais do que transmitir conteúdos: requer o cultivo de sujeitos capazes de interpretar o mundo, intervir nele e construir argumentos próprios diante das múltiplas linguagens que o compõem.

É nesse cenário que a retórica, entendida em sua dimensão clássica e atualizada, ressurge como recurso pedagógico relevante. Longe de se restringir à arte da persuasão, a retórica conforme Aristóteles (2005) e autores como Reboul (2004) e Mateus (2018), compreende a capacidade de construir sentidos, ler criticamente os discursos e posicionar-se diante deles. Ao ser inserida em práticas

educativas, especialmente no trabalho com gêneros multimodais, como a canção, a retórica pode potencializar o desenvolvimento da argumentação, da escuta ativa e da leitura crítica.

O presente trabalho tem como objetivo discutir a retórica no contexto pedagógico contemporâneo, em diálogo com os desafios éticos, cognitivos e educacionais suscitados pela inteligência artificial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, que mobiliza aportes teóricos de Aristóteles (2019), Reboul (2004), Mateus (2018), Freire (1987), Nicoletis (2020) e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Como referência para a reflexão crítica, o texto menciona um estudo internacional produzido por Beresnitzky *et al.* (2025) sobre o uso da IA na produção de textos, cujos resultados evidenciam fragilidades no processo de aprendizagem quando o pensamento é terceirizado a sistemas automatizados.

Como desdobramento prático, propõe-se uma sequência didática interdisciplinar voltada ao ensino médio, fundamentada na análise da canção *Soldier Side* (2005), da banda System of a Down. A sequência incorpora o uso da Inteligência Artificial como ferramenta complementar para a análise retórica, promovendo uma reflexão crítica sobre as possibilidades e limitações dessa tecnologia no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, reafirma-se a centralidade da mediação docente e da participação ativa dos estudantes como pilares essenciais para o desenvolvimento de uma educação crítica, reflexiva e emancipada.

2. RETÓRICA E EDUCAÇÃO

Segundo Reboul (2004, p. 13), “É verdade que existem outras culturas além da escolar, mas não existe nenhuma cultura sem formação retórica. E aprender a arte de bem dizer é já e também aprender a ser”. O autor refere-se aqui ao contexto do final do século XIX, quando a retórica foi retirada do currículo escolar na França. No entanto, sua abolição institucional não eliminou sua presença no processo educativo, uma vez que o ato de ensinar exige, do professor, orador em sala de aula, habilidades essencialmente retóricas.

Ensinar pressupõe construir uma relação de credibilidade (*ethos*), utilizar recursos argumentativos e expressivos que envolvam emocionalmente os alunos (*pathos*) e apresentar o conteúdo com clareza e coerência lógica (*logos*). Esses três pilares da retórica aristotélica permanecem fundamentais na prática pedagógica.

Como afirma Aristóteles (2019, p. 45) “pode-se definir a retórica como a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de próprio para criar a persuasão”. O autor também é responsável pela estruturação de três componentes: *ethos*, *pathos* e *logos*. Essa concepção, formulada na Grécia Antiga, fundamenta a

compreensão dos três elementos essenciais da persuasão. O *pathos* se refere à capacidade do orador de despertar emoções no auditório, estabelecendo uma conexão afetiva que favorece a adesão ao discurso. A cultura clássica valorizava o *pathos* por entender que as emoções contribuem para o bem-estar individual e coletivo, influenciando escolhas de vida e a própria busca pela verdade, essência da filosofia. Como destaca Magalhães (2020, p. 10), “O *pathos* está ligado não apenas ao bem-estar, mas a todos os estados da alma”.

O *ethos*, por sua vez, diz respeito à credibilidade do orador. A autoridade no discurso nasce da confiança que ele inspira, da segurança com que se expressa e do domínio sobre o conteúdo abordado. Como afirma Reboul (2004, p. 48): “O *ethos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança”.

O *logos* remete à dimensão racional do discurso. É por meio dele que o orador estrutura seus argumentos de forma lógica, coesa e articulada, conduzindo o interlocutor à compreensão e, eventualmente, à persuasão. Segundo Mateus (2018, p. 108), “o *logos* indica, assim, as provas discursivas, argumentativas e racionais provenientes de um raciocínio coerente”.

No contexto educacional, esses três elementos são essenciais. O professor precisa construir uma imagem de autoridade confiável, envolver os estudantes emocionalmente e apresentar o conteúdo com clareza e lógica. A adequação da linguagem, a escolha dos exemplos, o tom da voz e a empatia são instrumentos retóricos que favorecem o engajamento e a aprendizagem. Como observa Mateus (2018, p. 109), “um orador competente mobiliza as crenças, sentimentos, percepções, simpatias do auditório, para, desse modo, interferir no processo de persuasão”. Na sala de aula, essa competência se traduz na capacidade de tornar o conhecimento significativo e acessível ao aluno.

Nas palavras do autor, ainda que a retórica, à primeira vista, pareça distante da realidade escolar contemporânea, é importante lembrar que a Nova Retórica, reformulada por Perelman e Olbrechts-Tyteca na década de 1950, ressignificou seu papel. Diferentemente da retórica clássica, centrada na produção e performance do discurso, a Nova Retórica amplia seu foco para a interpretação e análise dos discursos em diferentes contextos, inclusive os informais e cotidianos.

De acordo com Mateus (2018), essa abordagem busca superar a má reputação da retórica associada à manipulação, especialmente após seu uso em propagandas políticas durante a Segunda Guerra Mundial. Agora, a retórica se insere no campo da linguagem e da filosofia, valorizando sua dimensão ambígua como elemento essencial da argumentação. A Nova Retórica adota uma perspectiva não formalista e não logocêntrica, com forte caráter intersubjetivo. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca, ela se preocupa com os modos pelos quais os indivíduos coordenam pensamento e ação em suas interações argumentativas (Mateus, 2018).

Ao longo do século XX, a imprensa experimentou um significativo crescimento, resultando na ampla popularização de materiais escritos, tais como jornais, revistas e folhetos. Tal expansão evidenciou a necessidade de compreender as estratégias discursivas e as sutilezas da linguagem escrita. Contudo, na contemporaneidade, marcada por uma sociedade hipermidiatizada, a análise do texto escrito transcende sua forma isolada, exigindo a consideração da integração entre múltiplas modalidades semióticas na produção de sentido. Essa perspectiva multimodal revela-se especialmente pertinente para a presente proposta didática, que reconhece e explora a inter-relação entre diferentes recursos comunicativos na construção do conhecimento. Ao contrário da Grécia Antiga, onde a alfabetização era um privilégio reservado às elites, no mundo contemporâneo a leitura e a escrita, em suas diversas formas, isto é, em diferentes linguagens, suportes e mídias, tornaram-se direitos fundamentais. Nesse cenário, compreender e ensinar os princípios da retórica ganha nova relevância, inclusive como ferramenta pedagógica para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1987) nos ensina que os seres humanos não podem existir em silêncio. Para ele, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (Freire, 1987, p. 44). Na concepção do autor, a transformação se faz por meio da palavra: é ela que nos configura como sujeitos pensantes no tempo e no espaço. Desse modo, a palavra não é apenas um agente de transformação social, mas uma potência que pode ser ainda melhor aproveitada por meio da retórica.

É necessário traduzir o pensamento em palavras para que o conhecimento possa ser compartilhado: seja em sala de aula, em assembleias onde as pessoas deliberam sobre questões comuns, na literatura, ou entre tantos outros campos em que os saberes precisam ser comunicados.

Para que a existência seja validada, Freire (1987, p. 44) defende a importância da democratização da palavra: “Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é *práxis*, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”. Em sala de aula, quando o professor propõe atividades que envolvam o debate, está criando um meio eficaz de mobilizar a *práxis*, em articulação com a retórica, uma vez que os alunos podem recorrer a argumentos que envolvem emoção (*pathos*), ao elaborar respostas a partir do que o tema lhes desperta. Outros buscarão articular emoção sem se afastar da lógica (*logos*), utilizando-se ainda da referência a figuras de autoridade (*ethos*) para conferir credibilidade ao próprio raciocínio.

Ainda que os alunos não estejam formalmente letrados em retórica, é possível identificar, em seus argumentos, traços desses três pilares aristotélicos. É nesse processo que reconhecemos a educação cumprindo seu papel formador: ao incentivar o pensamento crítico e a capacidade argumentativa como instrumentos de cidadania.

Dessa forma, ao compreendermos a retórica como instrumento formador, reconhecemos sua presença não apenas como técnica de persuasão, mas como prática educativa comprometida com a construção do pensamento crítico. Em sala de aula, a palavra — viva, dialogada e argumentativa — torna-se meio de humanização e cidadania. Assim, é possível afirmar que a retórica, longe de ser um “adorno do discurso”, constitui uma dimensão essencial do ato de educar.

3. EDUCAÇÃO CRÍTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Durante muito tempo, acreditou-se que o processo de aprendizagem ocorria exclusivamente por meio da transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Nessa concepção, o aluno era comparado a um recipiente vazio, no qual o saber era depositado. Apenas após essa “transferência”, ele se tornaria sujeito do conhecimento em uma visão criticada por Freire (1987), a chamada educação bancária.

O problema dessa visão é que ela desconsidera completamente as experiências e os saberes prévios do aluno, desvalorizando sua vivência no mundo e a forma como ele percebe a realidade. Assim, ao estudante caberia apenas receber, memorizar e repetir o conteúdo.

Na concepção de Freire (1987), a “educação bancária” refere-se a uma educação que não estimula a reflexão crítica e pode colaborar para a manutenção da alienação de um povo, impedindo-o de compreender sua realidade e de se posicionar diante das circunstâncias que o afetam.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) discute as implicações da educação bancária e apresenta uma proposta alternativa: a pedagogia crítica. Esta se fundamenta na ideia de uma educação libertadora, construída de forma dialógica e horizontal entre professor e aluno. Nessa perspectiva, as vivências dos estudantes não são negadas, mas sim integradas ao processo educativo como elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

O saber, portanto, não é algo a ser recebido passivamente, mas algo a ser construído por meio da *práxis* — a interação entre teoria e prática. Como afirma o autor, “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1984, p. 33).

Dessa maneira, compreende-se que a educação crítica configura-se como um desdobramento teórico e prático da pedagogia crítica, conforme formulada por Paulo Freire (1984). Alinhada a uma perspectiva libertadora de ensino, essa abordagem rompe com modelos tradicionais ao reconhecer que a formação do sujeito discente ultrapassa os limites da sala de aula, incorporando aspectos sociais, culturais e históricos como elementos constitutivos do processo educativo. A centralidade do aluno, enquanto agente ativo na construção do conhecimento,

implica uma reconfiguração do papel docente e da própria dinâmica pedagógica, orientando-se por princípios de problematização, diálogo e emancipação.

Nesse sentido, a educação crítica não se limita à internalização de conteúdos escolares, mas promove uma leitura de mundo que articula a experiência individual do estudante com os contextos sociais mais amplos em que está inserido, como a família, o território local, o meio urbano e as estruturas sociopolíticas. Trata-se de uma prática formativa que visa não apenas à aquisição de saberes, mas à constituição de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade de forma consciente e transformadora.

No cenário contemporâneo, marcado pela crescente presença de tecnologias digitais — em especial a inteligência artificial —, a discussão sobre a educação crítica ganha novos contornos. A incorporação desses recursos ao ambiente escolar impõe desafios significativos à práxis educativa: em que medida tais tecnologias favorecem ou dificultam a construção de uma consciência crítica? A IA se configura como um instrumento de ampliação das possibilidades pedagógicas ou como um fator de alienação e automatização dos processos formativos? Essas indagações evidenciam a necessidade de (re)pensar a mediação tecnológica à luz dos pressupostos freirianos, assegurando que a inovação não se sobreponha à reflexão, mas a potencialize.

A inteligência artificial surge como o mais recente advento tecnológico da era digital. Em teoria, a ferramenta representa uma versão da inteligência humana capaz de realizar tarefas que, anteriormente, apenas um ser humano poderia executar. Os objetivos são a otimização de tempo e de recursos, o reconhecimento de padrões, o auxílio na resolução de problemas em diversos setores e, até mesmo, a educação. Entre suas aplicações mais difundidas estão os assistentes virtuais, que, por meio de comandos de voz ou texto, realizam ações automatizadas e interativas no cotidiano dos usuários.

Naturalmente, transformações tecnológicas dessa magnitude suscitam questionamentos éticos e sociais relevantes. No caso da inteligência artificial, debates recorrentes giram em torno da possibilidade de substituição da mão de obra humana e da potencial desvalorização dos processos cognitivos no ambiente educacional. Estaria a IA promovendo um processo de automatização do pensamento, levando sujeitos a terceirizarem atividades intelectuais fundamentais para a sua formação ?

Nesse sentido o médico e neurocientista Miguel Nicolelis (2020) argumenta que a IA não seria nem “inteligente” nem “artificial”, já que depende de um arsenal de dados pré-existentes e carece de cognição. Por isso, requer intervenção humana em todas as suas etapas. Em seu livro *O verdadeiro criador de tudo* (2020), Nicolelis aprofunda-se na complexidade do cérebro e em sua funcionalidade, destacando que o cérebro é propriedade exclusiva de organismos vivos. O autor reconhece o potencial da IA, mas alerta para os riscos de seu uso

excessivo, sobretudo quando terceirizamos funções cognitivas, o que pode trazer sérios prejuízos à nossa própria capacidade de pensar e racionalizar.

Diante do avivamento do debate, pesquisadores de diferentes países e universidades, Beresnitzky; Braunstein; Hauptmann; Kosmyna; Liao; Maes; Situ; Yuan (2025), do MIT (EUA), Universidade de Oxford (Reino Unido), Universidade de Queensland (Austrália) e Shanghai Jiao Tong University (China), realizaram um estudo colaborativo para avaliar os efeitos cognitivos do uso da inteligência artificial no processo de escrita. O estudo contou com 54 participantes, divididos em três grupos cujo objetivo era a produção de um texto:

- Brain Only Group: o grupo do cérebro, usou apenas o próprio raciocínio para a produção textual, sem consulta a nenhuma ferramenta digital.

- Search Engine Group: o “grupo motor”, obteve permissão para utilizar ferramentas de busca como o Google, com a finalidade de adquirir ideias e inspirações.

- LLM Group (Large Language Model Group): a este grupo, em tradução literal “Grande Grupo de Modelo de Linguagem”, foi concedido acesso a modelos de linguagem como o ChatGPT da OpenAI para auxiliar na produção.

Em termos de tempo, o último grupo (LLM) teve o melhor desempenho. A IA pôde gerar partes do texto com rapidez, sem que os participantes precisassem planejar, formular ou revisar a gramática. No entanto, essa agilidade veio acompanhada de um custo. Após 15 minutos, quando os participantes foram questionados sobre o conteúdo e os argumentos usados, os do grupo LLM não conseguiram responder, simplesmente não se lembravam mais. Já os participantes do grupo *Brain Only*, ainda que tenham levado mais tempo para realizar a tarefa, conseguiram descrever em detalhes o conteúdo produzido, demonstrando maior retenção e desempenho cognitivo. O grupo *Search Engine* apresentou resultados intermediários, seus participantes foram mais rápidos que os do *Only Brain Group* e não tão eficientes quanto os do LLM Group, porém conseguiram recordar de mais detalhes do que estes últimos. Ainda assim, o grupo do cérebro superou ambos ao recordar detalhes, argumentos, inspirações etc.

O estudo indica que o aprendizado é um processo orgânico. Ler, ouvir, ver, assistir a aulas são tarefas importantes, mas o que faz com que nosso cérebro retenha o saber aprendido é o fazer, e este não pode ser subestimado ou terceirizado. É essencial que o aluno se envolva de forma ativa: produzindo textos, realizando exercícios, participando de debates, seminários, vivências.

Como toda tecnologia, a IA é o que fazemos dela. Em tempos de entusiasmo e euforia, é preciso estabelecer protocolos e diretrizes para seu uso adequado. Por exemplo, ao praticar escrita em outro idioma, podemos contar com a IA para identificar erros gramaticais, atuando como um instrumento facilitador, e em certa medida democratizador, se considerarmos que o acesso a um idioma diferente

do português, infelizmente, ainda é um privilégio para poucos. No entanto, ao esperar que a inteligência artificial resolva tudo instantaneamente faz com que percamos protagonismo e tornemo-nos coadjuvantes do processo.

A IA jamais poderá substituir o professor em sala de aula. Crianças e adolescentes, independentemente da faixa etária, precisam de troca humana. Professores compartilham uma rotina com seus alunos. São eles que observam comportamentos, percebem avanços e dificuldades, e comunicam às famílias quando algo não vai bem. Sem contar a presença de crianças atípicas, com TEA, TDAH, entre outros, com ou sem laudo, que estão sob os cuidados de um único educador.

4. INTEGRAÇÃO DE IA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PRÁTICA

Nesta seção, propõe-se uma atividade interdisciplinar em formato de sequência didática, envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Sociologia e Filosofia. A proposta parte da análise da canção *Soldier Side* (2005) da banda armênio-americana *System of a Down* (1994), como objeto de estudo e reflexão crítica. Trata-se de uma produção artística com forte conteúdo político e social, cuja estrutura musical permite identificar estratégias retóricas vinculadas ao *pathos*, ao *ethos* e ao *logos*, mesmo em um discurso que se apresenta de forma poética e não convencional.

Esta sequência didática destina-se ao 2º ano do Ensino Médio, etapa em que os estudantes, com idade média de 16 a 17 anos, já apresentam maior domínio de competências de leitura crítica e produção discursiva, conforme prevê a BNCC para o Ensino Médio como uma etapa formativa única, mas com desenvolvimento progressivo ao longo dos três anos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multisemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos" (Brasil, 2018, p. 500).

Com base nesse direcionamento, propõe-se a seguir uma sequência didática que articula os estudos retóricos à análise de um texto musical contemporâneo, visando desenvolver no estudante a competência crítica e argumentativa diante das linguagens e discursos que circulam socialmente.

Os adolescentes na atualidade estão imersos em uma era de constante conectividade. Mesmo com a vigência de legislações como a Lei Federal nº 15.515/2025, que restringe o uso de celulares em ambiente escolar, o acesso à informação continua sendo imediato e irrestrito fora desse contexto. Nesse cenário, é importante reconhecer que, embora estejam expostos a um fluxo contínuo de

notícias, os estudantes ainda estão em processo de formação crítica, carecendo muitas vezes de mediação para compreender acontecimentos complexos, como os inúmeros conflitos armados e territoriais que continuam a ocorrer no mundo atual.

A música, enquanto forma de arte, tem a potência de condensar e expressar de maneira sensível e crítica questões que envolvem política, desigualdade social e violência. A banda *System of a Down* (1994), reconhecida por sua sonoridade intensa e letras contundentes, construiu ao longo de mais de 30 anos de carreira uma identidade artística marcada pelo engajamento social e político. Com influências do rock alternativo e do nu metal, o grupo se destaca não apenas por sua musicalidade, mas também por sua capacidade de denúncia.

A canção escolhida, *Soldier Side* (2005), oferece uma perspectiva diferenciada da figura do soldado. Ao contrário de muitas narrativas cinematográficas ou musicais que enaltecem o combatente como herói trágico, a letra propõe uma abordagem mais humana, introspectiva e espiritualizada. O eu lírico revela dilemas existenciais que podem atravessar a mente de um soldado em campo de batalha: “*Wondering when the savior comes, is he gonna be saved?*” (“Imaginando se, quando o salvador vier, ele será salvo”). Há também a dúvida moral sobre a própria condição de estar ali: “*Maybe you’re a sinner into your alternate life*” (“Talvez você seja um pecador em sua vida alternativa”).

A canção ainda retrata de forma comovente a dor dos pais que veem seus filhos partirem para a guerra: “*They were crying when their sons left / All young men must go / You’ve gone so far to find the truth / He’s never going home*” (“Eles estavam chorando quando seus filhos partiram / Todos os jovens devem ir / Você foi tão longe em busca da verdade / Ele nunca voltará para casa”). Essa abordagem contribui para despertar a empatia dos estudantes, permitindo uma aproximação emocional com a realidade dos conflitos armados e suas consequências humanas.

Os alunos serão inicialmente apresentados ao conceito de retórica e ao tripé retórico: *ethos*, *pathos* e *logos*, considerando a perspectiva multimodal da comunicação. Em seguida, os estudantes deverão ser organizados em duplas, de modo que produzam uma discussão em conjunto e façam a análise da canção *Soldier Side* (2005), com o objetivo de demonstrar a aplicabilidade dos princípios retóricos em diferentes formas de expressão. O professor orientará os alunos a identificar as emoções despertadas pela canção, as possíveis reações suscitadas, bem como a refletir sobre o estado emocional e os objetivos do eu lírico na composição.

Na etapa posterior, após a análise realizada em duplas pelos alunos, eles poderão utilizar uma ferramenta de Inteligência Artificial para fazer uma segunda análise do mesmo material, seguindo um comando específico, elaborado por eles, para identificar os elementos retóricos presentes na canção. Por fim, será promovido um debate comparativo sobre as diferenças e semelhanças entre as análises produzidas organicamente pelos alunos e as geradas pela IA. Durante essa

discussão, os estudantes deverão apresentar o comando utilizado na interação com a Inteligência Artificial, observando como ele influenciou os resultados obtidos.

A sequência didática proposta tem o objetivo de promover a compreensão dos estudantes acerca dos mecanismos retóricos presentes nos textos, desenvolvendo sua capacidade de análise crítica e reflexão sobre os recursos persuasivos que moldam discursos em diferentes mídias. Ao confrontar a interpretação humana com a análise gerada por uma ferramenta de Inteligência Artificial, os alunos são instigados a avaliar criticamente tanto as potencialidades quanto as limitações dos recursos tecnológicos na produção e compreensão do sentido. Dessa forma, é possível difundir uma postura reflexiva diante das novas tecnologias, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciência sobre as formas de persuasão presentes no contexto contemporâneo, marcado pela crescente presença da IA na comunicação e produção de conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo contemporâneo, cada vez mais permeado pelas tecnologias, que moldam e transformam a sociedade em múltiplos aspectos, é imprescindível reafirmarmos o valor da capacidade humana de refletir, argumentar e raciocinar criticamente, competências que são exclusivamente humanas e insubstituíveis. Nosso intelecto e senso crítico devem ser preservados e cultivados com zelo.

Desse modo, é importante observar que a retórica não pode ser reduzida a uma mera ferramenta de discurso. Na educação, ela configura-se como um recurso crucial, com potencial para ser utilizado tanto no planejamento de atividades quanto no desenvolvimento das aulas, capaz de proporcionar o engajamento e o comprometimento dos alunos, para obter êxito no processo de aprendizagem. Assim, os mecanismos da retórica, quando bem aplicados, auxiliam não apenas o docente (orador) a comunicar-se de forma mais eficaz, mas também os discentes (auditório) a compreenderem os processos de persuasão presentes em diferentes gêneros discursivos.

No caso específico das canções, mesmo que haja liberdade artística, é possível analisar as estratégias discursivas utilizadas, identificar os sentidos construídos e interpretar as intenções comunicativas, sejam elas de denúncia, protesto, sensibilização ou expressão de descontentamentos.

A educação crítica, oriunda da pedagogia crítica proposta por Freire (1984), pressupõe uma vigilância constante sobre os elementos que favorecem ou comprometem o desenvolvimento do pensamento crítico. Neste cenário, a inteligência artificial pode representar uma aliada no processo educativo, desde que seu uso esteja orientado por princípios éticos e pedagógicos. Sequências didáticas que promovam o protagonismo estudantil, como a proposta analisada neste trabalho, estimulam o pensamento autônomo e reflexivo.

Como toda tecnologia emergente, a Inteligência Artificial requer uma reflexão crítica acerca de seu uso, de modo a garantir um emprego ético e consciente. Essa necessidade de reflexão está presente na própria sequência didática proposta, que propicia aos estudantes uma experiência prática de interação com a IA. Ao comparar suas análises orgânicas com as produzidas pela ferramenta, os alunos são convidados a avaliar não apenas a precisão e as limitações da tecnologia, mas também as implicações éticas do uso de recursos automatizados na construção do conhecimento. Assim, a sequência didática não apenas aprofunda a compreensão dos elementos retóricos, como também promove uma postura crítica e responsável diante das tecnologias digitais, alinhada com os princípios de uma educação crítica e reflexiva.

A música, por sua natureza multimodal, apresenta-se como uma ferramenta poderosa de análise crítica e interdisciplinar. É comum que canções nacionais já sejam utilizadas em exames como o ENEM, permitindo a identificação de contextos históricos, temáticas sociais, variações linguísticas e outros aspectos relevantes. Trata-se de um recurso dinâmico e versátil, que pode ser explorado conforme os objetivos pedagógicos propostos.

Dessa forma, a articulação entre retórica, música e tecnologias, caracteriza-se como um eficiente instrumento pedagógico, uma vez que, quando articuladas criticamente, essas áreas contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes, reflexivos e preparados para atuar na complexidade do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *RETÓRICA*. TRADUÇÃO, TEXTOS ADICIONAIS E NOTAS DE EDSON BINI. SÃO PAULO: EDIPRO, 2019. E-BOOK.

BERESNITZKY, ASHLY VIVIAN; BRAUNSTEIN, IRIS; HAUPTMANN, EUGENE; KOSMYNA, NATALIYA; LIAO, XIAN-HAO; MAES, PATTIE; SITU, JESSICA; YUAN, YE TONG. YOUR BRAIN ON CHATGPT: ACCUMULATION OF COGNITIVE DEBT WHEN USING AN AI ASSISTANT FOR ESSAY WRITING TASK. ARXIV, ABR. 2025. DISPONÍVEL EM: <https://arxiv.org/abs/2506.08872>. ACESSO EM: 31 JUL. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*. BRASÍLIA: MEC, 2018. DISPONÍVEL EM: <https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/base-nacional-comum-curricular-bncc>. ACESSO EM: 7 AGO. 2025.

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

MAGALHÃES, ANA LÚCIA. PATHOS: UMA COMPREENSÃO DOS PARALELISMOS E DAS INTERSEÇÕES. IN: FERREIRA, LUIZ ANTONIO (ORG.). *INTELIGÊNCIA RETÓRICA: O PATHOS*. SÃO PAULO: BLÜCHER, 2020. P. 7–30.

VELHICE E EDUCAÇÃO: Um olhar crítico sobre o envelhecimento e o direito à aprendizagem pp 60 -

MATEUS, SAMUEL. *INTRODUÇÃO À RETÓRICA NO SÉCULO XXI*. COVILHÃ: UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR, LABCOM.IFP, 2018.

NICOLELIS, MIGUEL. *O VERDADEIRO CRIADOR DE TUDO: COMO O CÉREBRO HUMANO ESCULPIU O UNIVERSO COMO NÓS O CONHECEMOS*. SÃO PAULO: PLANETA, 2020.

REBOUL, OLIVIER. *INTRODUÇÃO À RETÓRICA*. TRADUÇÃO DE IVONE CASTILHO BENEDETTI. 2. ED. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2004.

SYSTEM OF A DOWN. SOLDIER SIDE (TRADUÇÃO). *VAGALUME*, [S.D.]. DISPONÍVEL EM: <https://www.vagalume.com.br/system-of-a-down/soldier-side-traducao-2.html>. ACESSO EM: 3 AGO. 2025.

VELHICE E EDUCAÇÃO: Um olhar crítico sobre o envelhecimento e o direito à aprendizagem

Angélica de Oliveira Machado Malta
Doutoranda em Serviço Social - UNESP
angelica.o.machado@unesp.br

Nanci Soares
Doutora em Serviço Social – UNESP
nanci.soares@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas por um crescimento expressivo da população idosa, que está relacionado a ampliação da expectativa de vida, aos avanços na área da saúde e também a queda da taxa de natalidade, exigindo mudanças significativas na proteção social e nas políticas públicas destinadas a essa parcela da população.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) a população idosa no Brasil, em 2023, já ultrapassou o percentual da população jovem, sendo 15,6% de pessoas acima dos 60 anos de idade e 14,8% de pessoas entre 15 e 24 anos de idade. (IBGE, 2025).

Esses dados revelam a necessidade de ampliação das políticas públicas, que atendam as demandas dessa parcela crescente da população e levantam uma preocupação latente com a mudança de paradigma na atenção e no acesso aos bens, serviços e direitos sociais, levando-se em consideração a heterogeneidade do processo de envelhecimento. (SENADO, 2025).

Envelhecer é um processo natural e se inicia desde o nosso nascimento, mas ele não ocorre de maneira equânime para todas as pessoas. A forma como cada ser vai se desenvolvendo e se relacionando ao longo da vida, bem como o acesso à alimentação, saneamento básico, saúde, educação, lazer, condições de trabalho, entre outros, vai interferir diretamente no seu processo de envelhecimento.

É preciso considerar que não são somente os fatores físicos que determinam a vida dos sujeitos, mas é uma relação dos diversos aspectos que englobam questões psicossociais, culturais e demográficas que vão determinar a velhice de cada um. (HADDAD, 1986).

Considerando-se que o homem envelhece sob determinadas condições de vida, fruto do lugar que ocupa nas relações de produção e reprodução social, não se podem universalizar suas características no processo de construção das bases materiais da existência, porque os homens não vivem e reproduzem como iguais, antes, são distintos nas relações que estabelecem na produção de sua sociabilidade, principalmente na sociabilidade fundada pelo capital, em que desigualdades, pobreza e

exclusões sociais lhes são iminentes, reproduzidas e ampliadas no envelhecimento do trabalhador. (TEIXEIRA, 2008, p. 30).

As desigualdades sociais permeiam a existência humana, através da produção e reprodução das relações sociais, determinando os percursos que as pessoas farão ao longo de sua vida, fazendo com que muitos não tenham condições aos mínimos necessários para sua subsistência e ampliando as exclusões e vulnerabilidades na velhice.

Neste contexto, a gerontologia social crítica propõe uma abordagem que rompa com o caráter fisiológico e assistencialista da atenção à pessoa idosa, defendendo a velhice como uma construção cultural e social, que deve promover os sujeitos, combater os estigmas etários e garantir a plena participação social e o exercício da cidadania por todos, especialmente por aqueles que foram excluídos e marginalizados ao longo de sua trajetória de vida. (HADDAD, 1986).

Precisamos ampliar os debates sobre as políticas públicas para as pessoas idosas, eliminando as barreiras, preconceitos e discriminação em todos os espaços de convivência social, permitindo que todos tenham acesso aos seus direitos sociais, mesmo que em diversos momentos da vida.

Também é necessário garantir que as pessoas idosas sejam autônomas e independentes, podendo fazer suas escolhas de vida e sendo protagonistas de suas próprias histórias e o acesso à educação e à aprendizagem formam a base da liberdade e do arcabouço de direitos que garantem o pleno exercício da cidadania. “Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento”. (SEN, 2010, p.33)

O acesso à educação e à aprendizagem é uma preocupação mundial e um dos pilares da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), pois, é através da educação que as pessoas se tornam cidadãos conscientes e verdadeiramente participativos da vida comunitária, podendo exercer sua cidadania de maneira plena e efetiva.

O quarto tópico dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) é “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2016, p.24), esse objetivo visa assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, em todas as modalidades de ensino e para todas as pessoas, independentemente de estarem acessando fora da idade correta.

O direito à educação e à aprendizagem não é exclusivo para crianças e adolescentes e também não se limita aos espaços formais de ensino, nas instituições educacionais. O ser humano não aprende somente no seu processo inicial de desenvolvimento, pelo contrário, o processo de ensino e aprendizagem é

cíclico e vai se concretizando nas relações sociais, na produção e reprodução da vida.

Todos devem ter acesso à informação, ao saber e devem ter o direito de compartilhar com a sociedade seu conhecimento, sua bagagem cultural, sua visão de homem e de mundo, suas habilidades, potencialidades e experiências de vida.

A escola deve ser plural e democrática, não é somente um lugar de reprodução de informação e conhecimento. Ela é um espaço de transformação social, de emancipação do ser humano e um espaço de lutas e resistências, onde todos podem contribuir e participar efetivamente. (CHNAIDERMAN, 2005).

Esse artigo visa refletir sobre a velhice e o direito à aprendizagem ao longo da vida, não somente na educação básica, mas em todos os níveis de ensino, ressaltando a importância de se garantir o acesso e a permanência da pessoa idosa nas instituições de ensino regular e valorizando a busca pela aprendizagem em todas as fases da vida.

2. O DIREITO À APRENDIZAGEM NA VELHICE: SUPERANDO A INVISIBILIDADE DA PESSOA IDOSA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

A aprendizagem não ocorre somente nos espaços formais de ensino, ela é um processo contínuo que se inicia com a nossa concepção e vai se intensificando ao longo da vida. A construção do conhecimento está relacionada com as interações sociais dos sujeitos nos diversos espaços que frequenta.

É no núcleo familiar que iniciamos nossa aprendizagem biopsicossocial e cultural. A língua materna, por exemplo, é aprendida desde a gestação, de forma natural, assim como outras aprendizagens vão se intensificando com a estimulação do nosso primeiro grupo social, que é a família. A criança vai descobrindo o mundo ao seu redor e vai se relacionando com o seu cotidiano. (VYGOTSKY, 1984).

Também em outros espaços de convivência informais, como praças, igrejas, clubes, organizações sociais, postos de trabalho, entre outros, as pessoas vão se relacionando e integrando experiências e saberes. São espaços potentes de aprendizagem e interação social, que vão fortalecendo o sentimento de pertença, de autonomia e de participação social, além de auxiliar no desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada um.

Mas, são nos espaços formais de educação, nos “muros das escolas”, que as pessoas vão sendo formadas e recebem as bases necessárias para participar ativamente do convívio social, pois, além de dominar as habilidades de escrita, leitura, raciocínio lógico e pensamento crítico, que são fundamentais para o pleno exercício da cidadania, também exercitam as habilidades cognitivas, sociais e emocionais e se preparam para as relações de trabalho e de interação social em outros espaços coletivos.

Apesar da infância e da adolescência serem momentos privilegiados de desenvolvimento biopsicossocial e de aprendizagem, a capacidade de aprender não se extinguem com o envelhecimento, ao contrário, ao longo da vida as pessoas vão juntando seus conhecimentos adquiridos e formando novos saberes, reformulando sua visão de homem e de mundo e ressignificando suas relações sociais e produtivas. (JOAQUIM; PESCE, 2024).

Diante disso, é preciso compreender que as pessoas não param de aprender ao longo da vida e garantir o acesso das pessoas idosas à educação e à aprendizagem reforça a visão de que todos são capazes de contribuir para a construção social, independentemente de sua idade. Também permite o exercício pleno da cidadania e da autonomia, buscando a inclusão e emancipação dos sujeitos. (SEN, 2010).

A educação na velhice não pode ser vista como momentos de “lazer”, “passatempo” ou “terapia”, mas deve ser um real acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento de potencialidades pessoais e aquisição de novas habilidades.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) apresenta quatro pilares fundamentais da Educação na atualidade que são **“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”**. (DELORS, 1998).

Esses pilares são relevantes no processo de aprendizagem para todas as idades, principalmente para nortear o currículo e a atuação das aprendizagens para as pessoas idosas.

“Aprender a conhecer”, valoriza a busca pelo saber e desperta a curiosidade intelectual das pessoas; “aprender a fazer”, permite que os idosos aprendam novas habilidades e tecnologias, adaptando-se as novas relações de produção e reprodução social; “aprender a viver juntos” reforça as habilidades de convivência e interação social, permitindo a troca de saberes e experiências entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, valorizando o conhecimento e bagagem cultural de cada um; e “aprender a ser” destaca as potencialidades individuais e reforça que novas habilidades podem ser adquiridas em qualquer momento da vida. (DELORS, 1998).

Esses pilares reforçam a ideia de que nunca é tarde para aprender, para experimentar e para compartilhar seus saberes, ideias e conhecimentos. Além disso, promovem os sujeitos, permitindo que possam usufruir de suas liberdades individuais, fazendo suas escolhas de vida e traçando novos caminhos, pautados em suas habilidades e interesses e não nas privações e limitações, que por vezes são impostas por esse sistema. (SEN; KLIKSBERG, 2010).

As pessoas idosas, por vezes, são excluídas dos espaços formais e informais de ensino e aprendizagem, principalmente aqueles que não tiveram acesso à alfabetização em fases anteriores da vida.

Dados do Censo de 2022, revelam que, no Brasil, cerca de 20,3% da população idosa, ou seja, 5,2 milhões de pessoas, não sabem ler e escrever. (IBGE, 2025), gerando prejuízos pessoais e ampliando as desigualdades sociais.

Nossa compreensão do mundo é cada vez mais mediada pela palavra escrita, tanto na forma impressa quanto digital. Portanto, as habilidades de leitura, escrita e de realizar operações com números tornaram-se um requisito essencial para a participação ativa na sociedade. Mudanças na economia, na natureza do trabalho, no papel da mídia e da digitalização, bem como em muitos outros aspectos da sociedade, destacam a importância da alfabetização hoje. Quantidades crescentes de informação (incluindo as disponíveis online) e a necessidade de selecionar e utilizar o conhecimento a partir de uma variedade de fontes representam um desafio para pessoas com falta de habilidades de leitura e escrita. Muitas pessoas correm o risco de serem excluídas da oportunidade de usar tecnologias de informação e comunicação (TIC) e outras mídias sociais. Os jovens e adultos que têm dificuldade com leitura, escrita e operações com números são mais vulneráveis à pobreza, à exclusão social, ao desemprego, a problemas de saúde, a mudanças demográficas, ao deslocamento e à migração e aos impactos de desastres naturais e provocados pelo homem. (UNESCO, 2014, p.19)

A falta de acesso à educação gera exclusão e isolamento dessa parcela significativa da população, além disso, muitos enfrentam barreiras simbólicas, físicas e tecnológicas que limitam ainda mais sua participação.

Pensar em acesso à aprendizagem para a população idosa, vai muito além das metodologias utilizadas, é preciso eliminar barreiras, preconceitos e oportunizar condições reais para ingresso e permanências dessas pessoas nos espaços de ensino.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Inclusão da Pessoa Idosa

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, tem suas raízes no período colonial, através dos jesuítas. No final do século XIX, já havia uma previsão da instrução formal para a população, mas por volta da década de 1930, impulsionada por fatores políticos, econômicos e sociais, que a EJA se fortaleceu, com o intuito de diminuir as altas taxas de analfabetismo no país e para capacitar as pessoas para o mercado de trabalho.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que durou entre os anos de 1946 a 1963, tinha um cunho político para ampliar as bases eleitorais, já que as pessoas precisavam ler e escrever para votar, e também para afastar outras ideologias. “Tratava-se de sedimentar a ordem vigente ampliando a participação dentro do sistema”. (PAIVA, 2003, p.8).

Por volta da década de 1960, começaram a surgir diversas críticas sobre a estrutura e organização dessa modalidade de educação, que precisava ser revista para atender as reais demandas dos alunos.

(...) críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. (RIBEIRO, 2001, p.22).

Nos anos posteriores surgiram diversos movimentos para garantia da educação para jovens e adultos, como: Movimento de Educação de Base (MEB), Centro Popular de Cultura (CPC) e Cultura Popular, que defendiam uma metodologia crítica e participativa, valorizando as realidades regionais e as demandas reais dos alunos e não somente a preparação para o mercado de trabalho.

No período da ditadura militar a educação de jovens e adultos teve uma padronização de conteúdos voltados para atender as demandas das indústrias, inclusive com programas que certificavam os alunos através das mídias da época, rádio e TV. Nesse período houve a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Centros de Estudos Supletivos (CES). O movimento de educação popular que articulava o pensamento crítico e o respeito a cultura e as realidades regionais foi amplamente reprimido. (PAIVA, 2003).

Na década de 1980 com a redemocratização e a mobilização popular, a Educação passou por reformulações importantes e a EJA ganha um status de direito social e passa a ser regulamentado nos anos posteriores. (EVANGELISTA; OSÓRIO, 2021).

A Lei nº 9.394/1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garante no artigo 37 que a educação de jovens e adultos será destinada para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade própria, considerando as características e particularidades desse público. (BRASIL, 1996)

A garantia de acesso e permanência de estudantes jovens, adultos e idosos, com adequação curricular não é voltada somente para a alfabetização, mas em todas as modalidades de ensino.

O Estatuto da Pessoa Idosa, Lei 10 nº 10.741/2003, reforça inclusive a importância do direito à educação e aprendizagem nas universidades, com adequação do material para esse público.

ART. 25. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual. (BRASIL, 2003, p. 4).

A política pública da educação, em todas as modalidades de ensino, deve considerar as particularidades da pessoa idosa, visando o pleno

desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada um, considerando as questões de gênero, raça, etnia e as particularidades regionais.

Faz-se necessário buscar novas metodologias de ensino e aprendizagem, que sejam cíclicas e dinâmicas, preparando os alunos para as relações de produção e reprodução social e para uma vida autônoma e participativa. (FREIRE, 1996).

2.2 Metodologias Ativas e o Papel do Professor

A estrutura organizacional, o currículo e as metodologias de trabalho na educação de jovens, adultos e idosos, devem ser planejados e adaptados à realidade dos alunos, respeitando suas necessidades, demandas e seu ritmo de aprendizagem. Promovendo o pleno desenvolvimento das competências e habilidades educacionais e ampliando autonomia, o pensamento crítico e a participação social. (ALMEIDA; CARVALHO; BATISTA, 2024).

Também deve-se valorizar a experimentação na sala de aula, favorecendo os alunos na sua formação pessoal, levando-os a pensar, criar e vivenciar a realidade ao seu redor, desenvolvendo assim a sua própria visão de homem e de mundo, suas relações sociais e ampliando sua bagagem cultural e informacional.

Freire diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p.52). O processo de aprendizagem deve ter significado real e aplicação prática, deve promover a reflexão a partir do contexto de vida e das relações sociais dos alunos.

Nesse sentido, o uso das metodologias ativas, que são estratégias de intervenção baseadas nas experiências e saberes dos alunos, torna-se bastante interessante. Propostas como inversão da sala; aprendizagem por projetos e por situações problemas; uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); gamificação; entre outros permitem que as aulas sejam mais dinâmicas e significativas. (SOUZA et al, 2025).

Nessa perspectiva, professor não pode ser um reprodutor de conhecimento, mas um articulador no processo de aprendizagem. Precisa ser dinâmico, acolhedor e propositivo e estar atento às demandas apresentadas pelos alunos. As ações e intervenções devem ser planejadas e avaliadas, não somente pelo professor e pela gestão escolar, mas também pelo alunos e todos os envolvidos no processo de formação. (ALMEIDA; CARVALHO; BATISTA, 2024).

O processo de aprendizagem para as pessoas idosas deve ser pautado no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais, promovendo a emancipação, o desenvolvimento do senso crítico e a participação ativa na vida comunitária.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que as pessoas sejam agentes e protagonistas de suas histórias de vida, fazendo uso das liberdades que são inerentes aos seres humanos, é preciso reduzir as desigualdades sociais e promover o acesso aos bens, serviços e direitos sociais. (SEN, 2010).

Devemos buscar incentivar as liberdades e igualdades de oportunidades, nos apoiando em políticas públicas que atenuem as desvantagens por meio da promoção das capacidades básicas individuais em todas as fases da vida, principalmente na velhice.

A educação não garante somente o acesso à informação e ao conhecimento, inserindo os sujeitos no “mundo letrado”, é também uma ferramenta de transformação social, de autonomia e emancipação. (CHNAIDERMAN, 2005).

As instituições de ensino precisam ser inclusivas, acolhedoras e equitativas, respeitando as particularidades e demandas de cada um, permitindo que todos tenham acesso real à aprendizagem, através de metodologias que coloquem o aluno como protagonista do seu processo de construção de conhecimento e busca pelo saber.

Cada ser humano é único, dotado de potencialidades, aspirações, dificuldades, limitações. Cada história de vida é marcada por características e interesses pessoais e pelas relações sociais e imposições externas do sistema político, econômico e social que vivemos.

É preciso compreender o ser humano em sua totalidade e promover uma existência digna, plena e participativa em todas as etapas da vida, possibilitando que todos tenham suas necessidades e demandas atendidas. (SANTOS et al, 2012).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M. N.; CARVALHO, C. M. P.; BATISTA, C. M. SABERES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJA): DO CURRÍCULO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS. REVISTA COCAR, [S. L.], N. 31, P.1-19, 2024.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. BRASÍLIA: MEC, 1996.

_____. LEI Nº 10.741, DE 1 DE OUTUBRO DE 2003. DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DO IDOSO. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, 2003.

_____. MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. TRANSFORMANDO NOSSO MUNDO: A AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO

SUSTENTÁVEL. 2016. DISPONÍVEL EM:
<http://mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf> ACESSO EM 25 JUL 2025.

CHNAIDERMAN, M. MINORIAS, DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA, PRECONCEITO, MISÉRIA... DA TRAGÉDIA COTIDIANA A UMA ÉTICA DA ALTERIDADE. IN: ABRAMOWICS, A.; SILVÉRIO, V. R. (ORGS). AFIRMANDO DIFERENÇAS: MONTANDO O QUEBRA CABEÇA DA DIVERSIDADE NA ESCOLA. CAMPINAS: PAPIRUS, 2005.

DELORS, J. (ORG.). EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR. RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. BRASÍLIA, DF: UNESCO/MEC, 1998.

EVANGELISTA, E. F. P.; OSÓRIO, N. B. O IDOSO NA EJA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS. CONEDU, ESCOLA EM TEMPOS DE CONEXÕES, VOL. 3, P. 421-437, 2021.

FREIRE, P. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1996.

HADDAD, E. G. M. A IDEOLOGIA DA VELHICE. SÃO PAULO: CORTEZ, 1986.

IBGE. COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS. SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: 2024. RIO DE JANEIRO: IBGE, 2024. DISPONÍVEL EM: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102144.pdf>> ACESSO EM 03 AGO. 2025.

JOAQUIM, B. S.; PESCE, L. A APRENDIZAGEM/EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO BASE FILOSÓFICA PARA PROPOSTAS DE EMANCIPAÇÃO. REVISTA TEIAS, RIO DE JANEIRO, V. 25, N. 77, P. 26–38, 2024.

NUSSBAUM, M. SEM FINS LUCRATIVOS: POR QUE A DEMOCRACIA PRECISA DAS HUMANIDADES. POLIS (SANTIAGO), REVISTA LATINOAMERICANA, V, 15, Nº 45, P. 461-467, 2016.

PAIVA, V. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS. 6 ED. SÃO PAULO: LOYOLA, 2003.

RIBEIRO, V. M. M. EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA CURRICULAR - 1º SEGMENTO. SÃO PAULO: AÇÃO EDUCATIVA; BRASÍLIA: MEC, 2001.

SANTOS, E. ET AL. DESENVOLVIMENTO: UM CONCEITO MULTIDIMENSIONAL. ANO 2, N. 1, JUL. 2012.

SENADO FEDERAL. ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO IMPULSIONA NOVAS AÇÕES EM DEFESA DOS IDOSOS. AGÊNCIA SENADO. BRASÍLIA, 18 JUN. 2025.

DISPONÍVEL EM:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/06/envelhecimento-da-populacao-impulsiona-novas-acoes-em-defesa-dos-idosos>> ACESSO EM: 28 JUL. 2025.

SEN, A. *DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE*. TRADUÇÃO DE LAURA TEIXEIRA MOTA. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2010.

_____. *DESIGUALDADE REEXAMINADA*. RIO DE JANEIRO: RECORD, 2001.

_____; KLIKSBERG, B. *AS PESSOAS EM PRIMEIRO LUGAR: A ÉTICA DO DESENVOLVIMENTO E OS PROBLEMAS DO MUNDO GLOBALIZADO*. TRADUÇÃO BERNARDO AJZENBERG, CARLOS EDUARDO LINS DA SILVA. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2010.

SOUZA, A. ET AL. *METODOLOGIAS ATIVAS NA EJA: ESTRATÉGIAS PARA ENGAJAR E EMPODERAR ESTUDANTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM*. REVISTA DELOS [S. L.], V.18, N. 65, P. 1-16, 2025.

TEIXEIRA, S. M. *ENVELHECIMENTO E TRABALHO NO TEMPO DE CAPITAL: IMPLICAÇÕES PARA A PROTEÇÃO SOCIAL NO BRASIL*. SÃO PAULO: CORTEZ, 2008.

UNESCO. *SEGUNDO RELATÓRIO GLOBAL SOBRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: REPENSANDO A ALFABETIZAÇÃO*. BRASÍLIA: UNESCO, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE*. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1984.

ÍNDICE

A

Almir Mantovani, 50
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano, 23
Ana Paula de Sousa Justino, 60
Anaísa Leal Barbosa Abrahão, 50
Ananda da Silva Macedo, 23
Ananda Kainne Oliveira Domenegueti
Xavier, 6
Angélica de Oliveira Machado Malta, 72

B

Beatriz Santiago Noronha Ronca, 23

F

Felipe Ferreira Gomes, 50

L

Leandro Paula do Nascimento, 6
Lívia Maria Domiciano Rodrigues, 23
Luana Ferraz, 60
Luis Filipe da Silva Lourenço, 6

M

Márcia Cristina Taveira Pucci Green, 42

N

Nanci Soares, 72

R

Rubiana Aparecida Guerra, 6

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br | @ f t y l

16 3706.8700
franca.unesp.br