

EDUCAÇÃO ATIVAS EXPERIÊNCIA MESTRADO FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EQUIPE COORDENAÇÃO ENSINO DESENVOLVIMENTO
ESTRUTURA GRADUAÇÃO
TECNOLOGIAI PROPOSTA EMPENHO PRÁTICA ALUNO AULAS
METODOLOGIA
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
MULTITEXTO
CURRÍCULO METODOLOGIA PESQUISA MULTIPROFISSIONAL
PROFISSIONAL DE CAMPO SERVIÇO INCENTIVO
SEMANA TEMPO DOUTORADO INTEGRACÃO
FAZER BOLSA PROGRAMA CARGA APOIO ATIVIDADES APRIMORAMENTO TRABALHO EXPERIÊNCIA
ATUAÇÃO REALIDADE PROGRAMA CARGA APOIO ATIVIDADES APRIMORAMENTO TRABALHO EXPERIÊNCIA
GRUPO ESTAR HEALER
PRIORIDADE APREDIZADO HORÁRIO

REVISTA **multi**
[texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

Vol. 10, nº 01 jan/jul. de 2022



Montes Claros/MG 2022

Corpo Editorial

CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Maria Ângela Lopes Dumont
Zilmar Gonçalves Santos

EDITORES CIENTÍFICOS

Claudia Aparecida Ferreira Machado
Renata Cordeiro Maciel
Rosana Cassia Rodrigues Andrade
Zilmar Gonçalves Santos

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Dayse Magna dos Santos Moura
Dulce Pereira dos Santos
Eliana de Freitas Soares
Huagner Cardoso
Jacqueline Araujo Correa Mendes
Liliane Pereira Barbosa
Rosana Cassia Rodrigues Andrade
Silvana Diamantino França
Viviane Bernadeth Gandra Brandão
Zilmar Gonçalves Santos
Wellington Danilo Soares

ASSISTENTES EDITORIAIS

Revisão Textual:
Pesquisa CEAD/Unimontes

REVISÃO DE REFERÊNCIAS:

Pesquisa CEAD/Unimontes

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA:

Pesquisa CEAD/Unimontes

PROJETO GRÁFICO:

Bernardino Mota

DIAGRAMAÇÃO:

Bernardino Mota

Contato

ENDEREÇO POSTAL

Campus Darcy Ribeiro - Unimontes
Av. Rui Braga s/n, Vila Mauricéia,
Prédio 7, 2º piso, sala 10
CEP: 39.401-089 - Montes Claros/MG

CONTATO PRINCIPAL

Zilmar Gonçalves Santos
Telefone: (38) 3229-8303
E-mail: revistamultitexto@ead.unimontes.br
www.ead.unimontes.br/multitexto

CONTATO DE SUPORTE TI EAD/Unimontes

E-mail: gerenciati@ead.unimontes.br



vol. 10, nº 01- Ano VIII - jan/jul. de 2022
Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

ISSN 2316-4484

[Sumário]

- 7** APRESENTAÇÃO
- 8** CARTA AOS LEITORES
- 9** DISCURSO PUBLICITÁRIO DE MEDICAMENTOS: A PERSUASÃO E AS LEIS DE PROTEÇÃO E DEFESA DO CONSUMIDOR
Ana Márcia Ruas de Aquino - Emmilly Gabriela Oliveira de Souza
- 18** TRAJETÓRIAS LÍQUIDAS: O COTIDIANO ACADÊMICO E O PENSAMENTO BAUMANIANO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
Mariana de Jesus Leite - Gustavo Souza Santos
- 30** DESENVOLVIMENTO DE UM INSTRUMENTO ADAPTADO PARA ESTRATIFICAÇÃO DE RISCO GESTACIONAL: PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO
Bruna Katerine Godinho Gomes - Thirza Almeida Lima Fagundes - Cristiano Leonardo de Oliveira Dias - Ana Paula Ferreira Holzmann
- 42** UM LUGAR QUE NÃO ME PERTENCE: O OLHAR PARA A OUTRA NA CAPOEIRA, INTERSECCIONALIDADE, AGÊNCIA E RESISTÊNCIA
Marcelo Barbosa Alves - Marcelo Victor da Rosa - Marina Brasiliano Salerno
- 50** AULAS REMOTAS: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19
Hellem Juliane Batista Passos - Deborah de Farias Lelis - Hanna Beatriz Bacelar Tibães - Thaís de Oliveira Faria Baldo
- 57** A IMPORTÂNCIA DE UM LIVRO DIDÁTICO DIGITAL NO ENSINO PRESENCIAL DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)
Ricardo Figueiredo Pinto - Divaldo Martins de Souza - Victória Baía Pinto
- 69** PRÁTICAS DOCENTES E O LETRAMENTO DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Larissa Tatiana Leite Durães - Maria Inês Gonçalves Leite Neta
- 76** ABORDAGEM DE GÊNEROS DO DISCURSO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ATIVIDADE BEM-SUCEDIDA OU NÃO?
Anny Karoline Santana Silva
- 87** ENFRENTAMENTOS COTIDIANOS DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
Brenda Dias Lopes - Tamiris Teixeira de Carvalho - Walyssom Miranda Medeiros - Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier

Apresentação

O Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes foi inaugurado em 2011 em histórico de ricas experiências vivenciadas pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes ao longo de 15 anos. Uma jornada de esforços conjuntos e uma estima apaixonada pela educação e pelo conhecimento científico carecia, em seu núcleo, de uma plataforma que reunisse todas as perspectivas constitutivas de sua história e finalidade. Um anseio crescente da instituição que se desdobra e desdobrará em produtos e iniciativas de fomento em pesquisa. Em 2012, como fruto gerado diretamente do âmago dessas necessidades unidas ao cenário nacional de valorização crescente da pesquisa científica, surge a Revista Multitexto.

A Revista Multitexto nasce como um periódico em movimento. São contribuições de abordagens múltiplas num ensejo genuíno e único de progressão científica em pesquisa. Um marco para os estudos na área de ensino a distância numa oferta interdisciplinar. Unidade na diversidade: a grande proposta da revista. Espaço aberto para pesquisadores e entusiastas. Multipliquem-se os multitextos em contribuições múltiplas.

Sobre a Revista Multitexto

Publicação semestral do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, que contribui na área de conhecimento produzida pelas fenomenologias e áreas correlatas em Educação a Distância, com foco interdisciplinar.

Aberta em 2012, a Revista Multitexto recebe colaborações de pesquisadores em ensino a distância e demais áreas. É meta referencial da revista abordar questões conceituais e metodológicas, bem como, os desenvolvimentos da pesquisa, aplicada ou teórica, na área de educação à distância (EAD); difundir a produção científica de pesquisadores da área de educação à distância (EAD), inseridos em Institutos de pesquisa e de educação superior no Brasil; propiciar um espaço para o debate teórico acerca de áreas de enfoques específicos, e, possibilitar um esforço interdisciplinar em pesquisa.

[Carta aos leitores]

Estimados Leitores,

Apresentamos o volume 1 da décima edição da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes, que apresenta diversos olhares para o conhecimento e a pesquisa acadêmica. Nesse volume da décima edição, novos trabalhos entre relatos de experiências, artigos de revisão e artigos originais, que, sob um prisma transdisciplinar de reflexões, tecem suas leituras e arranjos metodológicos incidindo sobre as ciências e a realidade, promovendo um diálogo aberto com o mundo contemporâneo em diversas áreas do conhecimento. Aprecie as reflexões e discussões apresentadas na presente edição e junte-se a nós na próxima edição para publicação.

Com estima e gratidão,
Comitê Editorial

DISCURSO PUBLICITÁRIO DE MEDICAMENTOS: A PERSUASÃO E AS LEIS DE PROTEÇÃO E DEFESA DO CONSUMIDOR

MEDICATION ADVERTISING: PERSUASION AND CONSUMER PROTECTION AND DEFENSE LAWS

Ana Márcia Ruas de Aquino¹
Emmilly Gabriela Oliveira de Souza²

RESUMO:

O presente estudo tem como tema a persuasão no discurso publicitário, tendo como objetivos analisar peças publicitárias de medicamentos, em se tratando dos direitos específicos do consumidor a serem resguardados nesse tipo de publicidade; avaliar se os medicamentos se apresentam como bens de consumo ou bens de saúde; analisar se há estratégias discursivas nas peças publicitárias de medicamentos que explorem a manipulação, persuasão e mascarem intencionalidades exclusivas de consumo de produtos e serviços; analisar as peças publicitárias e observar, diante das leis de proteção e defesa do consumidor, se há publicidade tanto abusiva quanto enganosa. Para isso, foi feita uma pesquisa de cunho bibliográfico e de caráter qualitativo, sendo esta, também, descritiva e documental, em que se analisam propagandas de medicamentos obtidas de ferramentas de busca na internet, nas quais serão observadas estratégias persuasivas encontradas, de maneira explícita ou velada, nos enunciados, bem como a publicidade de medicamentos regulamentada em comparação com a garantia ou não dos direitos legais do consumidor por meio desses enunciados. Como resultado, observou-se que a persuasão, em detrimento do item saúde, é muito presente, uma vez que se seleciona um público-alvo e todo o discurso é construído com o intuito de induzir essas pessoas ao consumo de algum produto e/ou uma ideia e que essa indução infringe as leis reguladoras da publicação de medicamentos. Portanto, conclui-se que, ao expor a manipulação implícita e explícita contida no discurso publicitário, seja possível despertar nas pessoas uma consciência crítica a esse respeito, levando à reflexão sobre a real necessidade ou risco do consumo desse tipo de produto, uma vez que determinados medicamentos, usados de maneira indevida e sem acompanhamento médico, desencadeiam efeitos colaterais não previstos, e até mesmo a adicção, colocando em risco a integridade física, psíquica e emocional do consumidor.

Palavras-chave: Discurso publicitário. Medicamentos. Persuasão. Leis de defesa do consumidor.

ABSTRACT:

The present study has as its theme the persuasion in advertising discourse, aiming to analyze advertising of medicines, regarding the specific rights of consumers to be protected of this type of advertising; assess whether medicines are presented as consumer goods or health goods; analyze whether there are discursive strategies in drug advertising that explore manipulation, persuasion and mask exclusive intentionalities of consuming products and services; analyze the advertisements and observe in the face of consumer protection and defense of the law, if there is both unfair advertising as misleading. To achieve this, it was made a research of bibliographical nature and qualitative character, which is also descriptive and documentary, with the analyses of drug advertisements obtained from internet search tools, in which we'll observe

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, professora do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros/MG. Email: anamarciaaquino@gmail.com

² Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG. Email: gabydesouza_moc@hotmail.com

the persuasive strategies found, explicitly or veiled, in the statements, as well as the regulated drug advertising compared to the guarantee or not of the consumer's legal rights by means of these statements. As results, it was observed that persuasion, to the detriment of health item, is very present, since a target audience is selected and the whole discourse is constructed in order to induce these people to consume any product and/or idea, and the induction to consumption violates, in this case, the laws regulating the advertising of medicines. Therefore, it is concluded that, by exposing the implicit and explicit manipulation contained in advertising discourse, it is possible to arouse a critical conscience in this regard. The reflection on the real need or risk for consumption of this type of product, used in a way improperly and without medical follow-up, trigger unanticipated side effects, and even more complicated situations, such as addiction, endangering the consumer's physical, mental and emotional integrity.

Keywords: Advertising discourse. Medicines. Persuasion. Consumer defense laws.

INTRODUÇÃO

A linguagem e a comunicação são inerentes à sociedade, uma vez que são fundamentais para a interação entre os indivíduos.

Saussure (1969), citado por Petter (2011), concebe a perspectiva de que a linguagem, além de pertencer ao domínio individual, também compete ao social. Nessa medida, cada discurso proferido, seja ele oral ou escrito, é responsável por trazer não só uma mensagem, mas carregar também, de maneira implícita ou explícita, um enunciado dotado de intencionalidade, com propósitos traçados para alcançar determinados objetivos.

Assim, “Desde os sentidos e intenções a serem expressos até a natureza dos espaços e eventos sociais em que a atividade discursiva se insere, tudo é determinante para a seleção das palavras” (ANTUNES, 2012, p. 53). Dito de outra maneira, cada texto traz escolhas lexicais que serão influenciadas de acordo com o contexto, o propósito, o gênero e principalmente com o público a quem o enunciado será destinado.

Diante desses aspectos, ressalta-se que esta pesquisa busca analisar o discurso publicitário, por meio do qual as propagandas são proferidas, já que são extremamente importantes para nós, em uma sociedade que está, a todo o momento, exposta a publicidades veiculadas em diversos meios, sejam na televisão, nas rádios, em outdoors, panfletos e principalmente nas redes sociais, já que estas fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas e exercem sobre elas muita influência.

Necessário se faz ressaltar que, no contexto desta pesquisa, usamos, indistintamente, as palavras “publicidade” e “propaganda”, ao tratar do discurso publicitário, pois

ambas, no geral, vendem tanto uma ideia como um produto, ou, mais especificamente, como afirma Silveira (2010, apud SANT'ANA, 1999): no Brasil, não se vende um produto sem se vender uma ideia.

Assim, levanta-se uma hipótese de que os usuários de medicamentos podem se tornar consumistas por influência de publicidade infratora das leis que a regem, ao se colocar a saúde como produto de consumo. Lança-se, então, um olhar crítico e reflexivo sobre as propagandas, por perceber a real necessidade de chamar a atenção dos consumidores acerca da manipulação implícita que há nesses discursos, uma vez que pode levar os interlocutores ao consumo exacerbado e desnecessário. Assim, por meio de análises de propagandas de medicamentos, pretende-se, com esta pesquisa, alertar para o consumo desnecessário de medicamentos e principalmente para os riscos oferecidos à saúde de quem faz uso desses produtos sem orientação médica.

Esta pesquisa espera, desse modo, despertar nos consumidores uma consciência crítica, principalmente em uma sociedade consumista e que é exposta a todo o momento a publicidades que podem veicular enunciados manipulatórios e levar o interlocutor ao consumo lesivo ou a ser adicto em medicamentos, entre outros danos ou males.

Desse modo, objetiva-se, por meio deste trabalho: analisar peças publicitárias de medicamentos, em se tratando dos direitos específicos do consumidor a serem resguardados nesse tipo de publicidade; avaliar se os medicamentos se apresentam como bens de consumo ou bens de saúde; analisar se há estratégias discursivas nas peças publicitárias de medicamentos e que explorem a manipulação, persuasão e mascarem intencionalidades exclusivas de consumo de produtos e serviços; analisar as

peças publicitárias e observar, diante das leis vigentes sobre o consumidor, se há publicidade tanto abusiva quanto enganosa.

Assim, tentaremos responder: De quais estratégias textuais os locutores se valem para persuadir o interlocutor? De que maneira se constrói a argumentatividade - se persuasiva e manipulatória - nas publicidades de medicamento? Quais marcas linguísticas são empregadas para influenciar o leitor, além do que se espera ser informado em uma publicidade geral ou naquela de medicamentos?

O método utilizado para alcançar os objetivos propostos é de caráter qualitativo, pois se preocupa em fazer com que a sociedade entenda o que será abordado, e não com quantidades numéricas. É também de cunho bibliográfico, uma vez que a pesquisa se vale de materiais como livros, artigos, entre outros. A pesquisa é ainda descritiva, pois se faz necessário analisar informações sobre o que a pesquisa pretende identificar, sendo, também, documental, ao se embasar nas leis sobre a proteção e defesa do consumidor.

O corpus analisado é composto por anúncios publicitários de medicamentos obtidos da internet, por meio de pesquisas realizadas com ferramentas de busca. Para a seleção dos textos publicitários de medicamentos, foi traçada uma perspectiva em torno: a) da popularidade do medicamento no mercado, o qual adentra os lares e, por esse motivo, o consumidor costuma tê-lo em casa; b) da compra do remédio sem receita médica; c) de seu relativo baixo custo; d) de ser um medicamento que explore algum aspecto tabu na sociedade e que tente, por isso, utilizar-se de estratégias para se popularizar; e) da escolha da empresa por artistas e celebridades para “oferecer” o produto ao consumidor, de forma contínua e repetitiva, com um slogan que “cai no gosto popular”, pois isso se faz necessário, quando o produto ainda não é conhecido.

Além desta Introdução, apresentam-se, a seguir, noções teóricas sobre persuasão, argumentação e discurso publicitário. Posteriormente, por contingências de espaço, se-rão apresentadas as análises de apenas três das propagandas que são parte do corpus, verificando-se, nas análises, além da persuasão, se as propagandas seguem as normas específicas para a publicidade de medicamentos como “bens de saúde” (BRASIL, 1999) e não bens de consumo.

Discurso publicitário e marcas linguísticas argumentativo-persuasivas

Os principais discursos em que a persuasão está presente são os discursos religioso, político e publicitário. Este último é parte do marco teórico desta pesquisa, ao analisarmos as peças publicitárias de medicamentos.

A persuasão ultrapassa a ideia de convencimento, pois é um ato associado a um discurso ideológico, subjetivo e temporal. Os argumentos persuasivos são capazes de alterar nossos pensamentos e nossas ações, ou seja, a persuasão não é apenas um artifício criado para nos fazer comprar algo ou alguma ideia. Ela requer que o outro atenda às nossas necessidades, dentro de um processo de convencimento eficaz.

A persuasão não se cria se o auditório não puder ver no orador um homem que tem o mesmo ethos que ele: persuadir consistirá em fazer passar pelo discurso um ethos característico do auditório, para lhe dar a impressão de que é um dos seus que ali está (MAINGUENEAU, 2008, p. 15).

A partir dessa afirmação, é evidente que os artifícios utilizados por quem profere o discurso são capazes de despertar no ouvinte/leitor/interlocutor sentimentos e emoções que fazem com que ele se identifique ou se envolva emocionalmente com o discurso que foi proferido, pois, com base nesse discurso, o auditório será capaz de se sentir seguro e confiante, como se o locutor entendesse intimamente do que ele necessita. Dessa forma, a adesão à determinada ideia e a percepção de que o produto é fundamentalmente necessário a esse interlocutor vêm como consequência ou resultado de um discurso eficaz.

É fundamental se pensar no auditório que receberá tais discursos, uma vez que “[...] o tipo de público visado modela o discurso” (AMOSSY, 2018, p. 51). Por isso, antes de se elaborar um discurso convincente, é imprescindível estar ciente acerca de qual seria o público-alvo, já que este molda aquele.

Desse modo, pode-se afirmar que a linguagem vai além de um instrumento comunicativo, pois, a partir dela, também é possível agir sobre o mundo; uma vez que o indivíduo é capaz de se relacionar interativamente na sociedade, mas é também capaz de exercer sua vontade e/ou intenção pela linguagem.

Para que tal intenção seja posta de forma explícita ou não no discurso, de maneira eficaz, é necessário que se construam argumentos que

sejam capazes de levar o interlocutor a aderir ou fazer algo. No caso do discurso publicitário, espera-se que o interlocutor adquira um produto ou adira a uma ideia.

Soares, Schneider e Silva (2017) explicam que, ao se produzir um discurso publicitário, é interessante introduzir algo que chame a atenção do locutor, antes de se expor a venda do produto, a exemplo de alguma estratégia que comova o interlocutor para, então, posteriormente introduzir a propaganda em si.

As ditas marcas linguísticas da argumentação são, desse modo, recursos linguísticos utilizados no discurso para surtir o efeito desejado pelo locutor.

Amossy (2018) discute a respeito do papel das figuras de linguagem no campo da argumentação. A autora afirma que as figuras, assim chamadas por ela, são: “[...] formas verbais cujo valor argumentativo deve ser estudado em contexto” (AMOSSY, 2018, p. 223). A autora aborda as “figuras”, segundo estudiosos do assunto, em tempos diferentes e, por isso, esse recurso é tratado com diferentes abordagens.

A primeira abordagem diz respeito ao papel das figuras trazido pela retórica antiga, em que se consideram as figuras como estratégias discursivas importantes, porque, consoante Amossy (2018, p. 224), “[...] contribuem para conquistar a adesão do auditório.” As figuras, postas como ornamento, são tratadas como um “puro efeito de estilo”. Nesse sentido, percebe-se que há uma dissociação, em que as figuras são apresentadas de maneiras diferentes; uma que se faz necessária para a persuasão e, outra, com o simples papel de “[...] embelezar o discurso [...]” (AMOSSY, 2018, p. 224).

As “Figuras e pathos”, por sua vez, são colocadas por Lamy (1998, p. 231) apud Amossy (2018, p. 225) da seguinte maneira: “o efeito de estilo chama a atenção e comove, o estético tem o poder de tocar os corações”. Com base nessa afirmação, pode-se denotar que as figuras são utilizadas no discurso com o papel de convencer pela emoção. Um exemplo trazido do campo judiciário mostra o papel de algumas figuras para a argumentação, em que a antítese é utilizada para fazer oposição entre um malfeitor e quem está sendo perseguido por ele; há a comparação desse malfeitor com outros, an-

teriores a ele. As hipotiposes³ são trazidas pela autora como responsáveis por despertar as emoções, as exclamações que compartilham a dor trazida pelos crimes, assim como são colocadas as apóstrofes⁴ e prosopopeias⁵, para nos convencer de que o criminoso deve ser condenado. Nesse sentido, nota-se o papel fundamental dessas figuras de linguagem para a elaboração de um discurso convincente.

Amossy (2018) faz também uma abordagem sobre o exemplo ou a prova por analogia, que ela afirma ser um dos pilares da retórica de Aristóteles. Nessa medida, a analogia e o exemplo são postos onde o novo é esclarecido pelo familiar, ou seja, vem reforçar o poder persuasivo na argumentação.

Os verbos têm também uma funcionalidade discursiva, sendo muito importantes para a argumentação; o modo imperativo, por exemplo, de acordo com a gramática tradicional, é capaz de revelar uma ordem, uma proibição, um conselho, um pedido etc.

Koch (2011) divide os tempos verbais em dois grupos. Neles estão presentes os seguintes tempos verbais:

1. Grupo I - mundo comentado

Indicativo: Presente (canto), pretérito perfeito composto (tenho cantado), futuro do presente (cantarei), futuro do presente composto (terei cantado) e as locuções verbais formadas com esses tempos (estou cantando, vou cantar etc.).

2. Grupo II - mundo narrado

Indicativo: pretérito perfeito simples (cantei), pretérito imperfeito (cantava), pretérito mais que perfeito (cantara), futuro do pretérito (cantaria) e as locuções adverbiais formadas com tais tempos (estava cantando, ia cantar etc.).

No grupo I, há um engajamento e compromisso com o enunciado, em que se empenha o falante a um ápice, solicitando a atenção do leitor.

No grupo II, não há engajamento e compro-

3 A hipotipose é a ação de descrever uma cena ou circunstância, utilizando cores intensas, de maneira a fazer com que o ouvinte e/ou leitor tenha a sensação de que as percebe pessoalmente (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hipotipose/>. Acesso em: 20 jan. 2024).

4 A apóstrofe caracteriza-se como uma interrupção inesperada que, no decorrer do discurso, o orador ou o escritor faz para mencionar seres reais ou fictícios. É uma interpelação direta e imprevista. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/apostrofe/>. Acesso em: 20 jan. 2024).

5 A prosopopeia é uma figura de linguagem por meio da qual são atribuídos sentimentos, comportamentos, ideias humanas aos seres inanimados, animais etc.; personificação. (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/apostrofe/>. Acesso em: 20 jan. 2024).

misso com o enunciado, e o destinatário é um simples ouvinte.

Koch explica, ainda, que “[...] os modos subjuntivo, imperativo, infinitivo, gerúndio e participio são considerados “semitempos”, [...] que funcionam “[...] ligados a um tempo pleno, que lhes determina a situação comunicativa” (KOCH, 2011, p. 39).

O linguista Adam (2011, p. 289) também discute acerca do funcionamento dos tempos verbais: “[...] as variações enunciativas marcadas pelas formas verbais fazem parte dos efeitos de sentido próprios aos textos”. Para isso, um esquema é feito, em que são separados os tempos verbais pela responsabilidade que cada tempo tem ou não com os enunciados; atentarmos, aqui, aos tempos verbais: presente enunciativo, imperativo e performativo, pretérito perfeito, futuro, os quais são apresentados pelo autor como pertencentes a um grupo com engajamento e responsabilidade para com os enunciados.

É notável, portanto, que a colocação verbal dentro do discurso é feita de modo intencional, uma vez que, a partir dela, o locutor se revela engajado ou não com o seu enunciado, requerendo uma ação ou não do seu interlocutor.

Sabe-se que cada enunciado possui uma intenção. Segundo Koch (2011, p. 147), o enunciativo pode apresentar as falas de modo explícito: “[...] aquelas abertamente apresentadas como visadas pelo locutor e que são constitutivas do sentido [...]”, havendo também os implícitos, os quais são apresentados: “[...] de forma velada, ou seja, por manipulação” (KOCH, 2011, p. 147), essa última se vale de estratégias argumentativas, as quais dão ao discurso o poder de persuasão.

Marcas linguísticas argumentativo-persuasivas em publicidade de medicamentos e lei reguladora

A seguir, serão analisadas três peças publicitárias de medicamentos e suas possíveis estratégias persuasivas para levar o interlocutor a adquirir o medicamento, considerando a atenção e o cumprimento às leis que defendem os consumidores, resguardando-se o entendimento de que os medicamentos são “bens de saúde” e não simplesmente bens de consumo, o que os sujeita a regras específicas dentro do discurso publicitário.

Vejam, a seguir, a primeira peça publi-

citária selecionada (Figura 1), por trazer uma personalidade conhecida do público feminino, além do teor tabu que expõe ao tratar de um problema de saúde feminina que é bastante recorrente, tendo em vista o fato de que a candidíase é causada por estresse e outros problemas de ordem emocional e psicológica, por uso (geralmente prolongado) de antibióticos e no período da gravidez, de acordo com a medicina.

Figura 1: Peça publicitária de Gino-Canesten



“Você sabe que eu não tenho vergonha de falar nada, né? Por isso eu tô aqui, pra falar de um assunto que ninguém deveria ter vergonha: Candidíase, que dá aquela coceirinha, corrimento, sabe? Situação chata, que atinge três em cada quatro mulheres; mas Gino-Canesten, resolve de forma simples em uma só aplicação, dá nem tempo de sentir vergonha. Gino-Canesten é um comprimido vaginal que resolve a candidíase em uma só aplicação. Gino-Canesten, agora esse cuidado íntimo está em suas mãos. Se é Bayer é bom. Gino-Canesten é um medicamento, seu uso pode trazer riscos. Procure o médico e o farmacêutico. Leia a bula. Se persistirem os sintomas, um médico deverá ser consultado.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=l-82juhtkSVw>. Acesso em: 20 set. 2019.

A imagem dessa propaganda, do produto Gino-Canesten, apresenta um medicamento criado para o público feminino. Ao tratar de um assunto tabu para algumas mulheres, a proposta feita pelo anúncio é a de que se perca a vergonha de falar sobre candidíase. A atriz Mônica Martelli, escolhida para falar desse assunto sobre o universo feminino, aborda-o com muita naturalidade e empoderamento, o que é revelado pelo ethos, o qual se constrói a partir da imagem da atriz, fato que se revela pelo modo como ela segura o medicamento na imagem, e na forma confiante como ela fala no vídeo, do qual foi retirado o fragmento transcrito acima.

No vídeo, a atriz descreve os sintomas da doença: “a coceirinha e o corrimento”, os quais são colocados no diminutivo, como uma forma de criar mais intimidade com a telespectadora, fazendo com que esta se sinta confortável e segura, assim como a atriz, para falar sobre o assunto que é um problema muito recorrente na vida da mulher, já que atinge “três em cada quatro mulheres”.

Desse modo, o mundo da locutora se iguala ao da interlocutora, já que ambas compartilham de uma mesma experiência, os sintomas causados pela candidíase. Posteriormente, a atriz traz a solução para essa “situação chata”: “Mas Gino-Canesten resolve de forma simples em uma só aplicação”, utilizando a estratégia discursiva com o uso da conjunção “mas”, que vem frustrar a situação chata dos sintomas causados pela candidíase, oferecendo à interlocutora uma solução rápida e eficaz no alívio dos sintomas.

A empresa expõe, ainda, para seu público-alvo, que: “o cuidado íntimo está em suas mãos.” Com essa afirmação, a propaganda, de maneira ambígua e implícita, refere-se ao medicamento na mão da consumidora como a solução para um problema, e deixa implícito que a melhora ou não da situação só depende da própria consumidora, por adquirir o produto e, dessa forma, manter o cuidado com a sua saúde. De maneira velada, a publicidade expõe que aquela consumidora que não adquirir tal produto estará descuidando de sua saúde e, primordialmente, delega à consumidora a responsabilidade por resolver o problema ou mantê-lo.

O verbo “perca”, no modo imperativo, é uma estratégia argumentativa que exprime uma certa imposição; nesse caso, aconselhando a interlocutora a sentir-se confortável também para tratar desse assunto. Além de ser induzida a “perder” a vergonha, a consumidora também é impelida a adquirir o produto para resolver seu problema.

É importante observar que, durante esse discurso, são apresentados sintomas de uma doença, mas que somente pode ser confirmada através de exames laboratoriais e análises clínicas. Por isso são fundamentais informações que mostrem os riscos de uma automedicação e também é importante lembrar que algumas doenças podem ser confundidas, por apresentarem sintomas parecidos.

O Anexo I do Conar (1980, p. 36) vem alertar para “[...] não dispensar o diagnóstico médico”, já que não se pode oferecer “[...] a obtenção de

diagnóstico à distância.” E, nesse caso, a propaganda apresenta os sintomas de uma doença e oferece a solução para ela, podendo induzir a consumidora à automedicação, sem que se tenha um diagnóstico.

O Conar (1980, p. 35) declara, também, no item “b”, que a publicidade “não deverá ser feita de modo a sugerir cura ou prevenção de qualquer doença que exija tratamento sob supervisão médica”; a propaganda de Gino-Canesten coloca o medicamento como resolução da candidíase e como um cuidado íntimo. Assim, pode-se afirmar que o medicamento é a solução ou tratamento para a candidíase, mas que é também um cuidado íntimo e preventivo que pode estar nas mãos de cada consumidora, a fim de que esta resolva seus problemas.

Para finalizar o vídeo, a propaganda traz uma informação muito rápida de que, por se tratar de um medicamento, seu uso pode trazer riscos, e que se deve procurar um médico, caso persistam os sintomas. Nesse caso, a publicidade afirma anteriormente que o produto resolve o problema em apenas uma aplicação, mas posteriormente diz que, se os sintomas persistirem, deve-se procurar um médico, isto é, existe a possibilidade de o medicamento não funcionar, ou que talvez aqueles sintomas não sejam de candidíase e, mesmo assim, a propaganda prescreve o medicamento e aponta seus sintomas. Dessa maneira, a propaganda apresenta apenas os benefícios desse medicamento, sem informar seus riscos e sem lembrar que, para um diagnóstico preciso, são necessárias mais investigações.

A seguir, a Figura 2 apresenta a peça publicitária de Doril:

Figura 2: Peça publicitária de Doril



Fonte: <https://superlativos-superlativos.blogspot.com/>. Acesso em: 20 de set. 2019.

De acordo com o que está estabelecido no item “i” do Conar (1980), em que se postula que não se deve sugerir que determinado

medicamento traz alívio rápido de determinado sintoma; a peça publicitária acima, do medicamento “Doril”, sugere o alívio instantâneo dos sintomas ao proferir o enunciado: “Tomou Doril a dor sumiu.”

Desse modo, por meio de um jogo de ideias, em que se afirma que, ao tomar Doril, a dor desaparecerá, o locutor cria no interlocutor a expectativa de que seu problema será solucionado, que terá alívio instantâneo de sua dor. Levando em conta essa afirmação, o consumidor, ao adquirir tal medicamento, espera que o sintoma - a dor - seja rapidamente aliviado, no entanto sabemos que nem sempre isso ocorre, pois cada dor pode ter uma causa diferente e, por não ter um diagnóstico exato sobre o que está causando a dor, o produto poderá mascarar um problema maior, prejudicando, assim, a saúde do consumidor.

Há também o uso dos verbos “Tomou - passou”, no pretérito perfeito, como estratégia argumentativa em que o locutor revela um grau de engajamento com o seu discurso e requer, ainda, uma reação do interlocutor que, nesse caso, é que ele compre o medicamento para aliviar a sua dor.

Com isso, o medicamento pode não surtir o efeito esperado pelo consumidor, levando-o a uma frustração. A publicidade também fere o direito do consumidor quando ressalta os pontos positivos do medicamento, e não aponta, assim como é previsto pela Anvisa (BRASIL, 1999), os efeitos colaterais que seu uso pode causar.

Na sequência, apresentamos a Figura 3, com o próximo produto para análise:

Figura 3: Peça Publicitária de Norwegian Ômega 3



Saúde para o Coração
O Norwegian Ômega 3 Sem Sabor e Sem Odor é extraído da cidade de Ålesund, na Noruega,

terra dos especialistas em Ômega 3. Sua qualidade é garantida por ser extraído de peixes de águas sem poluentes e com alta concentração de fitoplâncton, fonte de ácido graxo. Por ser sem sabor e sem odor, esse suplemento é ideal para complementar a sua alimentação sem que fique com gosto retroativo no seu paladar. Experimente o Norwegian Ômega 3 Sem Sabor e Sem Odor e tenha mais saúde em sua vida!

Na compra acima de 6 frascos você ganha um Barco Viking Exclusivo.

Fonte: <http://toptherrm.com.br/omega-3-norwegian---sem-sabor-e-sem-odor-----03-frascos-com-120-caps>. Acesso em: 19 set. 2019

Esse discurso, parte de um anúncio publicitário do produto ômega 3, apresenta, como é possível notar, apenas os benefícios do produto, informando de onde ele é retirado, informando, também, que ele não possui sabor nem odor. Omitem-se, dessa forma, possíveis contraindicações do produto. Além disso, com o intuito de conduzir o consumidor a crer que levará vantagem, na oferta do produto, é oferecido ao cliente um brinde na compra de uma quantidade maior desse medicamento, o que fere o item “d” do Conar (1980), que prevê: não oferecerá ao consumidor prêmios, participação em concursos ou recursos semelhantes que o induzam ao uso desnecessário de medicamentos.

Desse modo, nota-se que, além de oferecer brindes ao consumidor, a propaganda também induz o cliente a consumir mais medicamentos.

No que diz respeito às estratégias argumentativas utilizadas nesse texto, nota-se que o discurso anterior explicita que o produto é importado. Desse modo, por meio dessa informação colocada de maneira intencional, o locutor confere maior credibilidade ao seu produto, já que algumas pessoas dão mais valor a produtos importados. O verbo “Experimente”, no imperativo, revela a ordem de que o consumidor deve experimentar o produto, requerendo, assim, a ação do consumidor em comprar esse produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso publicitário, como foi exposto neste trabalho, exerce grande influência sobre a vida das pessoas, uma vez que ele age de modo persuasivo, impelindo o consumidor a aderir a alguma ideia e/ou a adquirir determinado produto.

Como exposto em nosso trabalho, os medicamentos, não sendo considerados bens de consumo, e sim “bens de saúde” (BRASIL, 1999)

estão normatizados por regras específicas que regulamentam as suas publicidades, uma vez que o uso indiscriminado desse produto pode oferecer risco à saúde do consumidor.

Embora as leis de defesa e proteção do consumidor (BRASIL, 1990, art. 67; BRASIL, 2014) regulamentem que, se o produto anunciado não cumprir o que fora divulgado, o consumidor poderá cancelar o contrato ou ser ressarcido financeiramente. No caso de medicamento, há um complicador, porque nem sempre esse ressarcimento terá sua finalidade satisfeita com o cancelamento de contrato e/ou a devolução do valor pago.

Quando o assunto é tratamento de saúde, pode ser que, além de um prejuízo financeiro ou de uma doença temporária adquirida, o uso indevido do medicamento, impelido por uma publicidade enganosa ou abusiva, que é estrategicamente manipulatória, possa incorrer em um prejuízo permanente à saúde do consumidor e até em sua morte.

Ressaltamos que, mesmo que haja uma indenização por parte dos responsáveis, como prevê a Lei, lidar com a saúde do consumidor é lidar com a sua vida e com o seu bem-estar, e, se não se respeitam essas leis de proteção e defesa do consumidor de medicamentos, difundindo-se uma publicização ilegal, não fiscalizada e banida, o consumidor deve ser orientado na escola e em outros ambientes socioeducativos para que possa realizar uma leitura efetiva das publicidades, especialmente das de medicamento, a fim de ser crítico e reflexivo sobre o que lê, o que escuta, seleciona e compra para seu consumo ou de outras pessoas.

Portanto, cabe ao consumidor estar atento às estratégias argumentativas contidas nos discursos publicitários, tornando-se bem informado e cauteloso no que diz respeito ao consumo, tendo em vista que somos, a todo o momento, “bombardeados” com publicidades, especialmente no mundo atual, com os recursos midiáticos e imagéticos a que temos acesso em tempo real e em um espaço global.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean, Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. Rev. e aumentada. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto et al. São Paulo: Cortez, 2011. 376 p.

AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. Tradução Eduardo Lopes Piris, Moisés Olímpio Ferreira, Ângela M. S. Corrêa [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018. 288 p.

ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 51-59.

BRASIL. **Lei nº 9.782, de 26 de janeiro 1999**. Define o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9782.htm>. Acesso em: 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional do Consumidor. **Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor**. 4. ed. Brasília: Escola Nacional de Defesa do Consumidor. Brasília, 2014. 290 p. Disponível em: <<https://www.defesadoconsumidor.gov.br/images/manuais/manual-do-direito-do-consumidor.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei 8.078, de 11 setembro de 1990**. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Código de Defesa do Consumidor. Brasília, 1990.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

CONAR. **Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária**, de 05 de maio de 1980. São Paulo, 1980. Disponível em: <<http://www.conar.org.br/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

DORIL. Disponível em: <<http://superlativos-superlativos.blogspot.com/>>. Acesso em: 20 set. 2019.

GINO-CANESTEN. Disponível em: <<https://www.ginocanesten.com.br/>>. Acesso em: 23 de out. 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

NORWEGIAN ÔMEGA 3. Disponível em: <http://toptherrm.com.br/omega-3-norwegian---sem-sabor-e-sem-odor-03-frascos-com-120-caps>. Acesso em: 19 set. 2019

PETTER, Margarina; Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. (org.). **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 11-15.

SILVEIRA, Regina Célia P. da. Cultura e Mídia em

Textos Multimodais. In: VIEIRA, Josenia Antunes; BENTO, Lúcio André; ORMUNDO, Joana da Silva. **Discursos nas práticas sociais: perspectivas em multimodalidade e em gramática sistêmico-funcional**. São Paulo: ANNABLUME, 2010.

SOARES, Hugo Rafael; SCHNEIDER, Márcia Sueli P. da Silva; SILVA, Greize Alves. O poder da persuasão: o discurso de Aloysio Nunes pela perspectiva de Patrick Charaudeau. **Revista Humanidades e Inovação**, 2017.

TRAJETÓRIAS LÍQUIDAS: O COTIDIANO ACADÊMICO E O PENSAMENTO BAUMANIANO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

LIQUID PATHS: ACADEMIC QUOTIDIAN AND BAUMANIAN THEORY IN A UNIVERSITY CONTEXT

Mariana de Jesus Leite¹
Gustavo Souza Santos²

RESUMO

Bauman introduziu o conceito de modernidade líquida para refletir a sociedade contemporânea e o estado de dissolução de suas convicções sobre a produção do cotidiano, da subjetividade e a salvaguarda do que se compreende por moderno. Esse prospecto, na acepção do autor, rebate-se sobre várias instâncias da vida, entre elas, o contexto universitário norte-mineiro, objeto deste estudo. Sendo assim, reflete-se aqui a produção do cotidiano e da subjetividade universitária contemporânea, a partir do pensamento baumaniano. Metodologicamente, examinou-se a narrativa interpessoal de estudantes universitários de um centro universitário sob a técnica de grupos focais *online* síncronos. O contexto universitário e sua liquidez revela que o espaço educacional tornou-se uma inflexão temporal na qual os estudantes projetam perspectivas de futuro no *locus* do presente, a partir de ensejos imediatistas e consumíveis de sua condição, utopias pessoais e estetização da vida.

Palavras-chave: Modernidade Líquida. Estudantes. Comportamento. Subjetividade. Universidade.

ABSTRACT

Bauman introduced the concept of liquid modernity to reflect contemporary society and the state of dissolution of its convictions about the production of everyday life, subjectivity and safeguarding what is understood as modern. This prospect, in the author's sense, reflects on several instances of life, among them, the university context in North Minas Gerais, object of this study. Therefore, the production of daily life and contemporary university subjectivity is reflected here, based on Baumanian thought. Methodologically, the interpersonal narrative of university students at a university center was examined using the technique of synchronous online focus groups. The university context and its liquidity reveals that the educational space has become a temporal inflection in which students project perspectives for the future in the locus of the present, based on immediate and consumable opportunities of their condition, personal utopias and the aestheticization of life.

Keywords: Liquid Modernity. Students. Behavior. Subctivity. University.

¹ Mestranda em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Vale de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Graduada em Psicologia pelo UNIFIPMoc. Foi Bolsista de Iniciação Científica BIC-UNIFIPMoc. Email: marianadejesusleite15@gmail.com

² Pós-Doutor e Doutor pela Universidade Estadual de Montes Claros. Professor adjunto das Faculdades de Comunicação social/Publicidade e Propaganda e de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário UNIFIPMoc em Montes Claros. Email: Gustavo.ccpv@gmail.com

INTRODUÇÃO

O estudante universitário contemporâneo também vive em uma sociedade que Bauman (2001) nomeou em sua obra como “líquida”. Nela, o indivíduo está cada vez mais individualizado, uma vez que, está em busca constante da auto-identificação por meio do consumo exacerbado, que possui efeitos colaterais como a competitividade e a fragmentação da subjetividade. Esta nova modalidade do ser moderno traz diversas oportunidades e trajetórias para o indivíduo, marcada pelo leque de opções de mobilidade subjetiva e temporal que a estetização mercadológica moderna oferece.

O estudante universitário aciona pelos valores educativos possibilidades de constituir-se como um sujeito em movimento por meio da formação especializada, humana e crítica, alinhando ainda habilidades e competências profissionais específicas sob o diapasão do mercado de trabalho, sujeito às intempéries do discurso neoliberal.

A vocação, o projeto, a carreira, o futuro e a escolha são atitudes, dilemas e desafios a ele. Na circunscrição da modernidade líquida baumaniana, tais escolhas são marcadas por regimes de pulverização, impermanência e imediatismo do desejo que se altera continuamente sob o efeito da fetichização da subjetividade (BAUMAN, 2008) e das modulações temporais do eu, do ser e do devir (BAUMAN, 2007, 2007, 2009).

A escolha e o caráter longitudinal da vocação na formação acadêmica torna-se, neste prospecto, um quadro dissonante e dissociativo de sua própria base: insegurança, instabilidade e angústia tornam-se residuais. O tempo presente de liquidez, na acepção baumaniana, elevou a individualidade ao estatuto de valor central, uma vez que na época que antecede a liquidez, houve enfraquecimento com modelo de instituição patriarcal dando força a liberdade individual (BARROSO, 2010).

De acordo com o teórico, o enfraquecimento de tal instituição iniciou-se na Segunda Revolução Industrial, quando da implantação do modelo fordista de produção, “o fordismo era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase “pesada”, “volumosa”, ou “imóvel” e “enraizada”, “sólida”” (BAUMAN, 2001, p. 74). Conforme Bauman (2001, 2007), o estilo de vida anterior, denominado capitalismo pesado, no estilo fordista, era ditado por leis e rotinas árduas. Em contraposição, o capitalismo leve, aliado com o consumo, não aboliu as autoridades, no entanto

permitiu que houvesse uma coexistência, no qual não há espaço para exclusividade.

Por meio do consumo como capital social, o indivíduo tenta escapar da agonia denominada insegurança, quer estar livre do erro e incompetência, em busca de segurança, estabilidade e confiança. O universitário, por residir na inflexão da vida produtiva e na formação como estirpe do projeto de vida e do futuro, vive essa dinâmica com a intensidade da ansiedade pela concretude imediata dos anelos do desejo estetizado e fetichizado pelo consumo.

Ademais, a universidade, assim como outras instituições, abarca um dispositivo de consolidação da própria realidade subjetiva por meio da oferta de uma diversidade de caminhos, aliados ao discurso econômico e mercadológico de produtividade, o que acena para pressões pela produção de si em velocidade e impermanência.

Há que se investigar, a partir dos pressupostos da modernidade líquida de Bauman, como a produção da subjetividade do estudante universitário contemporâneo se vê afetada por esse processo, apontando para a produção de cotidianos universitários líquidos, e que acenos psicossociais são possíveis de observar.

Este estudo reflete a produção do cotidiano e das relações do estudante universitário contemporâneo, a partir do pensamento baumaniano. Inicialmente, reflete-se a partir dos pressupostos do autor, a produção do cotidiano universitário. E, a seguir, examina-se a dimensão subjetiva deste cotidiano, a partir da narrativa dos sujeitos em questão.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo foi desenvolvido a partir da organização de grupos focais na modalidade *on-line* síncrona, sob a perspectiva de Bordini e Sperb (2011) e de Abreu, Baldanza e Gondin (2009). A técnica apoia-se na aplicação tradicional de grupos focais, todavia oferecidos em plataformas digitais de modo sincrônico.

Por grupos focais *online*, Bordini e Sperb (2011) afirmam possuir a mesma substância e ritmo dos grupos focais presenciais, todavia a interação dos participantes é síncrona, em tempo real e utilizando de um recurso de conferência *online*. Todavia, os grupos focais *online* não são apenas uma transposição do formato presencial, mas constituem uma técnica peculiar em exploração de um ambiente de interação virtual, destacam Abreu e Baldanza e Gondin (2009).

O estudo foi desenvolvido em um centro universitário do Norte de Minas Gerais, Brasil, tendo a população sido composta pelo corpo discente dos 16 cursos de graduação de todas as áreas do conhecimento oferecidos pela instituição, totalizando um quantitativo de 5 mil estudantes.

Como critérios de participação no estudo definiu-se estar regularmente matriculado em um dos cursos de graduação de todas as áreas do conhecimento da instituição, de modo que o cotidiano acadêmico alcance o estudante e esse trafegue por essa trajetória sem impedimentos institucionais ou pessoais.

Ainda como critérios de não inclusão, não estar cursando, no momento da coleta de dados, o primeiro ou o último semestre de graduação. O critério orienta-se pelo princípio de que as dinâmicas de ingresso e de conclusão do curso superior são marcados por processos particulares e que, naturalmente, intensificam a produção do cotidiano universitário. O estudo quer se debruçar sobre a ideia do constructo de um *continuum* da experiência do estudante.

O processo de extrato amostral compreendeu um roteiro de seleção de participantes e aspectos que considerou:

- recrutamento dos participantes por meio de divulgação pública do projeto de pesquisa na *internet* e nas ambiências de comunicação interna da instituição, delineando seus autos, informações sobre a coleta de dados e benefícios do estudo. Para fins de divulgação, o projeto se denominou “Trajetórias líquidas”.
- para o conclave, seleção e recrutamento dos sujeitos participantes, o projeto foi divulgado na *internet* por meio dos canais institucionais e demais meios de comunicação interna *off-line* (murais, circuito de TV e quadros de avisos).
- tendo em vista a heterogeneidade participante como enriquecedora ao estudo, a seleção e recrutamento não levou em conta o contato prévio entre os selecionados, entendendo que esse tipo de relacionamento não afetaria o desenvolvimento da coleta de dados, pautada em debates e discussões

mais pontuais sem que situações de constrangimento ou reservas pessoais detenham

o fragor empírico.

- a divulgação da pesquisa implicou ao interessado fazer contato via endereço de e-mail específico, recebendo instruções prévias para aceder a um *link* contendo formulário de inscrição desenvolvido com a ferramenta *Google Forms*. O formulário solicitou informações pessoais básicas (nome completo, sexo, data de nascimento, e-mail de contato e telefone), além de questões que assegurem o atendimento aos critérios de inclusão e exclusão.
- todas as solicitações garantiram ao candidato e depois participante selecionado, o sigilo de informações prestadas e a identificação, sendo facultado ao indivíduo divulgar ou não a participação no projeto. A pesquisa adotou a lisura nos processos e o respeito ao consentimento dos sujeitos, esclarecendo-o sobre riscos, benefícios e questões éticas³. Os sujeitos foram ainda motivados à participação livre de constrangimentos e inseguranças quanto à sua atividade durante a realização da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- a inscrição de candidatos à participação no projeto não previa limite máximo, todavia, foram selecionados para integrarem o projeto o número de 30 (trinta) participantes, cabendo à equipe de pesquisa o exame e avaliação dos candidatos. Os participantes selecionados foram divididos em 3 (três) grupos de 10 (dez) integrantes (Grupos A, B e C).
- os candidatos selecionados foram contatados por meio de endereço de e-mail e telefone fornecidos para a comunicação do aceite, esclarecimento de dúvidas e envio de informações detalhadas sobre a pesquisa.

A escolha de um grupo de 25 (vinte e cinco) participantes implicou na realização de mais de um evento de coleta de dados, especificamente 5 (cinco) grupos focais, compostos de 5 (cinco) integrantes cada. O número de participantes⁴ recrutados se alinhou à literatura (Abreu Balanza e Gondin, 2009; Bordini e Sperb, 2011) que considera o número coeso para a promoção de discussões no formato de um grupo focal,

3 O estudo foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa sob o protocolo CEP nº 3.353.373/2019.

4 O número de integrantes por grupo focal, aqui estabelecido em 10 (dez), foi estimado de acordo à preconização da literatura que prevê mínimo de 4 (quatro) e máximo de 12 (doze) integrantes para a garantia da condução dos grupos focais, para a integridade dos dados coletados e eficácia na moderação (Abreu, Balanza e Gondin, 2009; Bordini e Sperb, 2011).

tendo em vista uma moderação eficiente e segurança na coleta de dados, sem que os dados se tornem truncados ou se percam (Fox, Morris E Rumsey, 2007; Walston E Lissitz, 2000).

O desenvolvimento do grupo focal *on-line* síncrono foi realizado por meio do aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*. Os participantes foram adicionados por meio de suas contas pessoais (ou a critério do participante, especialmente desenvolvida para este fim) a uma conversação em grupo (sem requisito de áudio e vídeo, apenas a função de *chat*) para o desenvolvimento e condução do grupo focal *online*.

Os grupos focais foram desenvolvidos com base em um roteiro composto por 5 (cinco) questões não estruturadas, abordando aspectos gerais da temática. As discussões desenvolvidas junto aos participantes nos grupos focais foram exportadas em formato textual do aplicativo na íntegra e submetidas à técnica de análise de conteúdo. O usufruto da análise de conteúdo permite uma exploração cadente dos dados, capitulando elementos referenciais, categorizando informações basais e permitindo a elucidação de cenários (BARDIN, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cotidianos líquidos: contextos universitários, comportamento e Bauman

Bauman (2001) traz à tona a discussão sobre a modernidade, que segundo ele, é composta por uma forma líquida. Tal conceito advém da ideia que há uma variedade de fluidos e instabilidade, no qual não mantém sua forma contínua, sem atemporar espaço e nem fixam o tempo. Isto é, diferentemente dos sólidos que se caracterizam por suprir o tempo e espaço de forma concreta, o líquido, por sua vez, não se distingue à forma e estão sempre propícios à mudanças, sendo assim, pretendem mudar de espaço de forma instantânea.

Posto isto, acredita-se que contemporaneidade é regida por essa ausência de “forma” e instabilidade, ligada à aceleração, velocidade e rapidez, principalmente por ser marcada pela era da tecnologia e introduzindo na subjetividade do sujeito um sentimento de instabilidade, de constante mudança, gerando mais incerteza e até mesmo sentimentos de angústia e insegurança, como também afirma Haroche (2015).

Sendo assim, essa subjetificação no sujeito, é marcada pela ubiquidade das “telas”, como

celulares, computadores, televisões, induzindo maneiras de sentir, pensar e até mesmo certo tipo de alienação, pois o sujeito fica à mercê de tais atributos, como Haroche (2015) também explicita. O sujeito também é marcado pela sua individualidade, ou seja, o sujeito que antes era cidadão, agora é o que dá forma à sociedade a partir das suas ações. A modernidade só existe devido às atividades de individualização e este é colocado como centro da dinâmica, como também é colocado por Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021), o que Bauman (2001) diz ser uma fatalidade e não uma escolha.

Além disso, a modernidade também é composta por um consumo exagerado, no qual conforme Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021), quanto mais bens é consumido, a utilidade do último bem diminui. Ou seja, Bauman (2001), diz muito sobre essa felicidade momentânea no qual os bens trazem ao indivíduo, como uma urgência de consumo imediato.

Acredita-se que o cotidiano é marcado pela competição, em que os sujeitos fazem comparação uns aos outros, hierarquizando objetos e até mesmo os próprios indivíduos, sendo possível classificar e desclassificá-los constantemente, de forma que a economia e a arrecadação de objetos se tornassem uma disciplina, e o queos move é a vantagem de ser individual, semo sentimento de cooperatividade em buscar a felicidade do outro como Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021) também propõem. Não obstante, faz-se uma divisão humana, com tais competições, ao invés de unificar e solidarizar, como Bauman (2001) afirma.

Nesse sentido, a sociedade traz diversas oportunidades e trajetórias ao indivíduo, pois essa sociedade é marcada pelo “leque” de opções devido aos diversos âmbitos aos quais se compõem. Em contrapartida, o sujeito, não sabe exatamente qual caminho seguir; fato que, por conseguinte, acarretando insegurança, instabilidade e angústia.

Destarte, o indivíduo como portador de todas os sintomas da sociedade, busca sempre exigir mais de si mesmo, se cobrando, buscando ser “bem sucedido” para ser valorizado e aceito, por conseguinte, causa frustração, autcul-pabilização, angústia associada à derrota, de acordo com Safatle (2021). Sendo manifestado também vaidade, inveja, auto-aprovação, sendo derivado da do imediatismo do querer.

Tal período não aboliu as autoridades, fez com que existissem autoridades mútuas, sem espaço para exclusividade, já que todos os su-

jeitos possuem acesso a tal sintoma, isto é, quando as autoridades são diversas, há um cancelamento entre elas, como Bauman (2001) diz.

Sendo assim, há uma contraposição entre depender e se libertar, pois não existe outra forma de viver, a não ser de se submeter às normas no qual é imposta. Não há liberdade sem seguir tais normas, se houver revolta o indivíduo fica cada vez mais agoniado. Essas regras e padrões economiza tal agonia, gerando rotina e monotonia tal qual Bauman (2001) relata. Segundo Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021), o neoliberalismo gera sim um certo tipo de regime autoritário, justamente por o sujeito não ter outra opção a não ser seguir o Estado.

No entanto, essa autoridade posta, não são iguais às autoridades de regimes como o nazismo, facismo e ditadura militar. Essa liberdade/autoridade deixa o sujeito à mercê do problema de relação à segurança, pois há uma falta de garantia, o que leva o sujeito a sentir medo constantemente. Portanto, há o “problema da segurança”, sendo e com anseio por mais segurança, o que nenhuma medida prática pode saciar, porque seu destino é deixar intactas as fontes primárias da incerteza e da ausência de garantias. O que Bauman (2007) fala muito sobre a superproteção de propriedades e pessoas como indispensáveis.

Todos os sintomas da modernidade citados acima, fazem parte principalmente do cotidiano dos jovens, justamente por serem uma geração que nasceu dentro de tal época. No entanto, o presente estudo traz à tona uma parcela de jovens, os universitários. Sendo assim, até 2019, os brasileiros que possuíam a oportunidade de fazer um ensino superior, segundo a Revista Ensino Superior chegam a 34,3%⁵. Posto isto, a universidade está veementemente ligada ao mundo líquido moderno.

O universitário busca escapar da agonia denominada insegurança, querendo não ter tais sintomas, estando livre do erro e incompetência, o que afeta diretamente na academia e outras esferas, pois está inseguro com as mudanças ocasionadas pela liquidez, principalmente no âmbito do mercado de trabalho, além de ter um pressão ocasionadas pelo próprio sujeito, pelos indivíduos que compõem a vida deste e até mesmo pela escola até a universidade.

Há uma competitividade dentro da ambien-

te acadêmico o que ressalta a individualidade citado por Bauman (2001), gerando uma pressão e comparação entre os colegas de faculdade, além de ter um imediatismo diante das tarefas universitárias, pois a sociedade quer que o sujeito forme e construa um futuro o mais rápido possível, pois é isso que é imposto. Ademais, o jovem universitário passa tal trajetória ansioso por tal futuro e sempre em busca de algo, sem se satisfazer com o presente, agindo sempre em busca de um maior conforto no qual Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021) também citam.

Bauman (2001) diz que tal competição pela sobrevivência certamente não é característica exclusiva dos trabalhadores, mas também faz parte do geral, de todos os que sofrem pela mudança da relação entre tempo e espaço, como os jovens universitários. Portanto, quando tal realidade é subjetiva, os objetos da competição são os consumidores e não os produtores, de acordo com Bauman (2001).

Dessa forma, acredita-se que o jovem possui uma visão que quem é bem sucedido é aquele que possui multiafazeres, multitarefas e que escolhem imediatamente após sair do ensino fundamental, um curso superior e há uma pressão e um julgamento por parte de terceiros para haver tal escolha e qual escolha. Sendo assim, muitos jovens tentam escapar dessa agonizante monotonia através do consumismo com prazeres momentâneos, além de serem cobrados por escolherem um futura profissão que lhes proporcionem uma “segurança” econômica para que possam, justamente, possuírem tais bens.

De tal modo, a Psicologia como ciência que estuda os fenômenos ligados à mente humana, ao comportamento e aos sintomas tanto individuais quanto sociais, faz-se necessário um estudo com jovens universitários, justamente pela modernidade afetar o cotidiano destes e afetando também a ambiente acadêmico como um todo, influenciando diretamente na trajetória do sujeito, tanto que é notório como a procura de psicólogos neste século é crescente.

Trajelórias líquidas: práticas, processos e subjetividades em contexto

A partir do desenvolvimento dos grupos focais *on-line* síncronos, os resultados foram agrupados em cinco categorias de análise. Seus contextos e extratos dos diálogos dos sujeitos

5 Conforme: <https://revistaensinosuperior.com.br/ensino-superior-diploma/#:~:text=Ou%20seja%2C%20dos%2072%2C2,69%2C7%20milhões%20de%20pessoas>. Acesso em: 14 set. 2021.

são apresentados a seguir.

Pressões e representações da trajetória

Devido às diversas esferas nas quais a vida líquida se compõem, Bauman (2001) traz a conceituação de imediatismo diante à vida. Acredita-se que manter-se fixo a um lugar não é de grande importância quanto abandonar tal lugar, uma vez que pode-se abandonar a qualquer momento e ir ao encontro de outros lugares imediatamente.

Em intervalos curtos, o indivíduo se vê sob a oferta de destinos flexíveis e fluidos a frequentar distintas posições e a não permanecer em nenhuma. O sujeito se vê pressionado a chegar a um lugar mesmo sem saber em que lugar chegar. O indivíduo está pressionado devido ao adiamento de sua chegada quanto de sua partida (BAUMAN, 2001).

Como destacaram os participantes:

Para além das pressões que a época já carrega em si, como estética, o excesso e a necessidade do outro, a rebeldia rs, traz também essa pressão de escolha de uma profissão que seja a certa, onde só a palavra pressão já deixa em si seu peso gigantesco. Eu acho que precisa existir uma orientação para os adolescentes em questão de auto conhecimento para que eles possam se responsabilizar por sua trajetória, então assim, nao acho de todo ruim que as escolas tragam esse conhecimento e essa visão de que existe um futuro que vai chegar, mas acho que os caminhos usados pra isso não são os mais adequados e possuem outros objetivos mais voltada para um sistema, então é uma coisa que me vem muito, a trajetória da vida de quem, mas o papel da escola pode ser relevante de várias formas (Sujeito 3, 22/10/2020).

Quando saí do ensino médio, tinha uma ideia específica do que queria fazer, baseada num sentimento de que talvez aquilo fosse interessante para mim (Farmácia), a pressão de me inserir logo de cara numa faculdade específica existia, mas como consegui, não se tornou realmente uma pressão pesada subjetiva. Como só entrei na segunda parte do ano na faculdade que queria, passei os primeiros 6 meses de 2016 fazendo Biologia na Unimontes, depois fui fazer Farmácia na UFVJM. Passei 3 períodos lá, que foram completamente desconexos em relação aos estudos, porque aquilo não me inspirava o mínimo. Resolvi trocar de curso por Psicologia, não senti remorso pela escolha (Sujeito 20, 22/10/2020).

Me sentia como se cada mês em que eu não estava numa universidade era um atraso na minha vida. Porém ao me distanciar um pouco das situações condicionantes antes citadas, achei que era necessário pensar por mim mesmo no que me interessava realmente em estudar, mesmo que talvez não me desse o mesmo retorno financeiro

e nem a posição que eu procurava. Então, após um ano de formado me ingressei no curso de história e confesso que lá, apesar de me familiarizar muito com a área do conhecimento, me senti muito angustiado. Não conseguia me projetar no curso, não conseguia me ver enquanto professor daquilo. Foram momentos difíceis, pensei em largar a faculdade mas a angústia de não estar cursando nada também me incomodava muito só de pensar. Procurei transferência para o curso de geografia e lá me senti muito bem, consegui me projetar, me envolvi em projetos e em pesquisas porém dentro dessas áreas passei por processos traumáticos que me fizeram trancar o curso e me afastaram durante 2 anos da Universidade. Durante esses anos eu tive pouca pressão sobre Universidade sobre mim. Passei a trabalhar com música e estudar por conta própria o que precisava para trabalhar. Porém, sentia que o que eu poderia alcançar dentro da cidade nessa área era pouco. E novamente, voltei para faculdade para cursar música. Nesse momento volta uma pressão muito grande, pois conhecendo os professores e conhecendo as áreas de trabalho não conseguia novamente ver um futuro interessante nem nada atrativo. O curso se tornava algo sem sentido. Apesar de me sustentar e eu já trabalhar com isso, não via como chegar em uma situação que me agradasse. Me senti na necessidade de sair novamente e buscar por alguma coisa que me traria maior retorno e com que eu conseguisse criar um futuro interessante. Foi então que ingressei no curso de Psicologia e hoje, apesar da pressão pela idade que eu penso que é um pouco avançada, a ideia de estar fazendo algo que consigo me projetar e me sentir feliz me ali-via muito na trajetória (Sujeito 18, 22/10/2020)

Na época de escola não sentia muita pressão, acredito que eu como maioria dos brasileiros temos um grande indecisão e não temos noção do que é escolher uma profissão. Por ter pouco ou nenhum contato com a prática de qualquer profissão no ensino médio eu apenas buscava algo que eu imaginava que iria gostar e que me daria retorno financeiro. Me espelhei em familiares engenheiros e escolhi a engenharia, passei em uma federal e durante o curso comecei a sentir o peso da importância de gostar da profissão, odiava a engenharia e não me sentia bem no curso, por isso no quarto período larguei. Fui fazer cursinho e deixei pra pensar na profissão durante o processo. A pressão era muito grande por ser mais velho que meus colegas, e por meus amigos já estarem no meio da trajetória acadêmica, decidi prestar vestibular para medicina e com dois anos consegui a aprovação, dessa vez pelo fies. Uma vez dentro do curso a pressão passa a ser individual, eu hoje sou quem me cobro ser um bom futuro médico, nesse curso eu me encontrei e nele me sinto realizado (Sujeito 14, 22/10/2020).

Os entrevistados 3, 20, 18 e 14 trazem em suas discussões as pressões e imediatismo diante à escolha de uma profissão, principalmente entre a saída do ensino médio à universidade ou algo em torno desse período, no qual o sujeito vê-se na obrigatoriedade de “ser alguém

na vida”, devido à essa pressão, fazem escolhas que no decorrer dos estudos realmente não despertam tanto interesse e são obrigados a escolher outro curso.

Posto isto, acredita-se que o sujeito tem a possibilidade de escolha, um compromisso, ou então, uma pressão para tais escolhas, segundo Cassol (2020), escolha entre as opções nas quais aparece ser a mais viável, criando uma padronização no modo de vida, com um sentimento de que pode sempre estar melhorando em tal escolha, portanto havendo uma necessidade de escolha e melhoria dessa escolha a partir desse padrão no qual a sociedade impõe e quando há essa escolha entre outras, há sempre sentimentos angustiantes de incerteza.

Sendo assim, conforme Cassol (2020) também aponta, não possui especificamente uma pedagogia entre o bem e mal na teoria de Bauman, mas necessita-se na sociedade uma orientação por parte da educação para que o indivíduo se compreenda e reflita devido sua responsabilidade, considerando sua condição humana. Ou seja, faz-se necessário, como o sujeito 1 trouxe, uma orientação por parte da educação e não uma pressão diante à escolha da profissão para ser alguém na vida.

Dessa forma, devido à tal imediatismo, o sujeito acaba fazendo escolhas nas quais não são do seu gosto para agradar a padronização imposta, se sente na obrigatoriedade da escolha e por fim, chegam à mudar de escolha como o Sujeito 2, 3 e 4 fizeram, justamente por esse motivo. Portanto, o indivíduo se torna centro da dinâmica, a partir do momento de subjetivação os modos de produção da sociedade, se cobrando cada vez mais, querendo ser “alguém na vida”, querendo ser valorizado por essa sociedade que tanto cobra e pressiona, por conseguinte quando traz um esvaziamento, um questionamento sobre qual caminho seguir, o sujeito se vê angustiado, frustrado, e se culpando como Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021) também apontam.

Brown (2018) traz à tona o conceito de governança, no qual governar virou sinônimo de administrar e toda as esferas da vida são voltadas para a economia do Estado. Isto é, a sociedade contemporânea neoliberal, responsabiliza o sujeito pela economia, possui uma racionalidade no qual esse é obrigado a sustentar a si mesmo em prol da economia, uma mercantilização da vida, configurada num modelo de empresa. Tal qual os universitários sofrem as consequências, uma vez que são pressionados

a escolher uma profissão de forma apressada e entrar no mercado o quanto antes.

Espera-se que o sujeito cuide de si próprio e gere o bem estar econômico, mas se caso a economia não for bem, o sujeito é responsabilizado. O sujeito, portanto, virou um capital humano, e o estudante é responsabilizado também, no dever moral, de empreender e investir em si próprio (Brown, 2018). Quando não há sucesso, há culpa por parte desses universitários.

Rotinas pessoais e acadêmicas

Presume-se que o sujeito moderno posto à uma diversidade de tarefas, ou seja, quanto mais afazeres realizar em menos tempo, mais significa que o sujeito é produtivo. Sendo assim Bauman (2001) traz o discurso de Max Weber no qual o indivíduo necessita realizar as tarefas eliminando o tempo ócio ou improdutivo, isto é, tempo improdutivo. Assim como Safatle e cols (2021) também acreditam que para assistir uma peça de teatro, se custaria o ingresso e o tempo gasto na atividade, no qual o sujeito poderia estar fazendo algo de produtividade, seria um desperdício de tempo tal ociosidade.

O participantes do estudo destacaram:

É a parte que eu tenho mais dificuldade em lidar pois sou e gosto de ter multitarefas, quando isso não acontece tenho uma sensação de vazio e de que meu dia não foi produtivo. O que acaba não sendo bom, pois vinculo muito o meu sentimento de importância com a quantidade de tarefas que consigo executar, dispensando ou tendo dificuldade em aceitar momentos de calma (Sujeito 7, 22/10/2020).

Tanto na faculdade como no trabalho essa visão é bem comum, somos constantemente cobrados para realizar e entender sobre uma enorme gama de coisas. Para não ficar atolado (mais do que já estou) tento realizar as atividades de imediato, mas muitas delas são em grupo o que acaba por exigir mais tempo de adequação e até que todos se reúnam .. Deixo a parte da manhã toda para resolver coisas do trabalho, a tarde divido o pouco tempo com tarefas de casa, curtir minha namorada e a jogar um pouco (Sujeito 10, 22/10/2020).

Existem pessoas que se cobram em ser perfeitas em varias esferas de suas vidas. Acredito que com tanta demanda de tarefas precisamos encontrar o equilíbrio para ser feliz, é humanamente impossível ou pelo menos pouco provável que alguém consiga ser o melhor aluno da sala, se divertir em finais de semana, ter uma rotina de exercícios e alimentação saudável como um atleta e ainda trabalhar. Procuro ser um dos bons alunos de minha sala, me divertir nos fins de semana mas não ser aquela pessoa que esta em todas as festas, ter uma rotina saudável mas não

uma vida de atleta e trabalhar no tempo livre, ou seja, definir o que é mais importante, hoje prioridade é cursar medicina, portanto trabalho no tempo livre, mas também não me culpo por faltar uma ou duas aulas quando preciso (Sujeito 13, 22/10/2020).

Conforme os entrevistados 7, 10 e 13 imuseram, há uma ampla necessidade de produtividade, de multiafazeres o tempo todo. Acredita-se, assim como Bauman (2001), que a procrastinação não faz parte da produtividade do sujeito contemporâneo, ou seja, como o sujeito 3 impôs, quando ela não faz um gama de afazeres, ela se sente impotente, vazia e improdutiva. Dessa forma, é o cerne em questão, é que Bauman (2001) é que a palavra “tarefa” indica é ir ao encontro do objetivo do sujeito, mas viver em procrastinação não faz parte do sistema moderno, uma vez que é necessário trabalhar para a imediatez e chegar ao gozo de tarefa concluída.

Sendo assim, sempre haverão tarefas a serem concluídas. Conforme Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021) também acreditam, é necessário uma escolha sempre respondendo à maximização de ser útil. É, portanto, como Bauman (2001) afirma, é de construir a vida individual, sem tempo para serem preguiçosos e ócios, ou se não preguiçosos e ócios, são taxados como sujeitos fragilizados. Ou seja, o sujeito precisa ser bom o tempo todo com seu trabalho, mas se houver falhar, há culpa. Assim como Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021) também trazem a discussão de Becker (1993), na qual os sujeitos estão cada vez mais cheios de afazeres e quando não há tais tarefas, perde a lógica do “eu”.

Bauman (2001) compara o trabalho com o corpo humano, no qual o corpo é o trabalho e se o indivíduo não se exercita e/ou cuida do corpo, deve-se sentir culpado e envergonhado, sendo as imperfeições todas culpabilizadas pelo próprio sujeito. O trabalho foi colocado como condição natural humana, é necessário trabalhar e produzir, o trabalho está em primeiro lugar das ações humanas. É, portanto, uma construção de uma vida, o que direciona a vida humana, uma significação principalmente no que diz respeito à estética.

Dessa forma, assim como Sigahi e Saltorato (2018) também acreditam, as instituições rotulam o sujeito de acordo aos ideais de eficiência, produtividade e competitividade, através do papel de ser ativo, é necessário o sujeito aprender a gerir tal modo de capital e produção individual. Portanto, caso o sujeito não for

produtivo o máximo, ele se sente angustiado, improdutivo, imperfeito, mas tal tempo ócio e preguiçoso, também faz-se necessário para a vida humana.

Assim como Sigahi e Saltorato (2018) acreditam, a universidade cujo objetivo era de buscar conhecimento, reflexão e formação crítica, passa a ser um subconjunto de política da economia, no qual cobra do sujeito, a universidade passa a ser vista como um produto a ser vendido, além de ser um ambiente de competição até mesmo entre as instituições, devido a capacidade do sujeito de participar de várias tarefas e projetos ao mesmo tempo, é necessário aprender de forma rápida e esquecer rapidamente, desenraizando-se assim como Sigahi e Saltorato (2018) também ressaltam.

De acordo com Chauí (2019), pode-se dizer que a contemporaneidade neoliberal é um novo regime totalitário, pois o antigo totalitarismo firmava uma sociedade homogênea, na recusa de uma heterogeneidade social e o Estado impunha crenças, comportamentos, valores e costumes, absorvendo a sociedade. Atualmente, é considerado como novo, pois são os sujeitos que absorvem o Estado, de forma que toma-se como referência a economia, uma organização, “a empresa”, uma vez que as instituições como escola, hospitais e igreja são consideradas empresas e o sujeito é visto como fonte de lucro dessas empresas.

Posto isto, o sujeito passa a se comportar como uma empresa, pois como visto pelas falas dos entrevistados, é necessário sempre estar produzindo, numa racionalidade de competitividade entre os colegas. O indivíduo, portanto, não faz parte de uma classe social, mas é visto como empresa individual de capital humano, empresário de si próprio, levado à competição de todas as organizações, denominado pela concorrência e meritocracia. A educação, todavia, é vista como investimento para estimular comportamentos competitivos e o estudante interioriza a culpa quando não “vence” (Chauí, 2019).

Laços, relações, subjetividade e sociabilidade

Os laços sociais são, assim como a modernidade, líquida. Isto é, acredita-se que qualquer relação densa de relação, torna-se um obstáculo, uma vez que, para que haja a liberdade que tanto se prega nessa era, é necessário soltar de

laços sólidos, soltar-se se fronteiras fortificadas, assim como Bauman (2001) ressalta.

Os âmbitos globais se desfazem tais redes em proveito da sua crescente fluidez, principal fonte de sua força. E sendo assim, a fragilidade e o imediatismo dos laços e redes humanas que permitem que esses poderes da globalização se operem (BAUMAN, 2001).

Conforme os participantes:

Na minha opinião, a competição que existe na faculdade é tão prejudicial que me fez sentir deslocado. Não acredito que cresceremos nbase da competição, mas sim da troca de informações para uma abrangência maior do conhecimento (Sujeito 22, 22/10/2020).

O contexto universitário, até então, tem sido diferente de tudo que já me aconteceu. As relações são intensas e instáveis ao mesmo tempo (vc faz amizades, mas, de repente, as pessoas se mudam, troca de curso, volta p sua cidade, o curso acaba...) Acho que, por isso, a gente acaba ficando mais seletivo tb. Tipo, da pouca credibilidade p algumas relações, pq essa sensação de que vai ter um prazo de validade [...] De negativo, o que me incomoda muito, mas muuuuito é a sensação de competição que acaba se criando. Se por um lado algumas pessoas se tornam família, por outro, parece que somos alvos do insucesso alheio. Isso me incomoda (Sujeito 18, 22/10/2020)

Hoje meus laços mais próximos aqui em Montes Claros proveem do ambiente acadêmico. Pelo alto número de atividades, aulas, grupos, há uma tendência muito grande de se criar relações de amizade com colegas de sala e ou do próprio curso. Tenho amizades muito consolidadas dentro do ambiente acadêmico, as quais agregaram a minha vida. Porém, acaba que há também relações tóxicas, essas em menor quantidade e evitáveis, mas existem (Sujeito 2, 22/10/2020).

Eu tento ter uma boa convivência com meu grupo, mas às vezes ocorre contratempos que não deixam isso acontecer. Atualmente, se não estou bem com a pessoa, prefiro me afastar pra não tornar a relação mais insuportável, acho que essa está sendo a maneira mais certa no momento. Tento não misturar problemas acadêmicos com a vida pessoal, mas às vezes é inevitável e acabo perdendo a relação com uma determinada pessoa por um conflito que teve por conta de um trabalho de faculdade. Contudo, tento não deixar esses conflitos me impactarem de maneira negativa e tento ignorá-los e seguir minha vida normalmente (Sujeito 25, 22/10/2020)

Assim como os entrevistados 22, 18, 2 e 25 relataram, há uma competição entre os colegas, há uma instabilidade nas relações, tanto que tal instabilidade torna-se um obstáculo para criarem laços, uma vez que há um prazo de validade para tais relações. Posto isto, assim como Bauman (2001) acredita, os laços pos-

suem, assim como o sujeito 2 disse, um prazo de validade, uma vez que não há raízes sólidas nas relações e isso não exclui as relações entre colegas da universidade.

Posto isto, quando há um laço afetivo entre os colegas, assim como o sujeito 25 disse, há um incômodo, faz-se necessário um afastamento do outro sujeito para não ter que aguentar insuportabilidade na relação. Ou seja, assim como Bauman (2001) diz, é mais fácil descartar a lealdade, não há esforços em manter o outro, o estranho, o estrangeiro, é mais fácil evitar a comunicação e compromisso mútuo, sendo feitas de incerteza a existência enraizada da nova fragilidade dos laços sociais.

Dessa forma, a compreensão e conceitualização diferentes fazem parte da vida humana, mesmo que haja uma falta de permanência nas relações, assim como Cassol (2020) aponta, a educação na modernidade líquida, é vista mais como vento do que corda. No entanto, tanto os tempos sólidos e líquidos, faz-se necessário considerar a subjetividade humana para que haja uma construção de laços ao invés de impedimentos.

Na psicologia, mais especificamente na teoria junguiana, tudo o que irrita no outro, fala mais sobre o sentimento da irritabilidade do próprio sujeito do que o sujeito que irrita. Ou seja, quando os indivíduos são colocados à viverem em situações diferentes, com pessoas diferentes e que causa um estranhamento, fala-se mais do próprio sujeito. Sendo assim é mais fácil o sujeito afastar-se das amizades nas quais causam estranhamentos do que enfrentar tais obstáculos, assim como Bauman (2001) destaca.

Portanto, acredita-se que há uma incapacidade de enfrentar a diversidade subjetiva e a ambivalência de todas as decisões classificatórias. Quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença (Bauman, 2001).

Saúde, sofrimento e cotidiano acadêmico

Acho que respondi essa mais cedo, mas sinto que posso elaborar mais. Agora com a terapia, estou sabendo lidar mais com o estresse e com a comparação, e senti que precisava de ajuda quando comecei a deixar que meu estresse gerasse desavenças em casa e sintomas físicos. Tento fazer atividades físicas quando possível. O que me causa sofrimento são mais questões internas. Minha vida é muito encaminhada, se posso dizer assim. Sei que sou privilegiado em saúde, pela educação, pela questão financeira estável. Meu sofrimento físico e psíquico advém mais do fato

de que sei que sou sucedido, só não realizado (Sujeito 9, 22/10/2020).

Quando entrei na faculdade, eu tinha uma saúde mental consideravelmente boa, atualmente faço uso de antidepressivos. Não enquadrando minha doença apenas por conta da faculdade, e sim por vários outros contextos (Sujeito 19, 22/10/2020).

Acredito que o meio acadêmico seja o principal fator de impacto na minha saúde mental, me tornei uma pessoa extremamente ansiosa, e infelizmente com o passar do tempo a ansiedade começou a aparecer em outros contextos da minha vida também. Meus sintomas de ansiedade além de emocionais também são físicos então faço uso de remédio para controlar, e antes da pandemia começar estava fazendo terapia, o que me ajudava bastante (Sujeito 10, 22/10/2020).

Nos primeiros semestres de faculdade passei por situações que levaram a um elevado nível de estresse, ansiedade, no entanto estes não se tornaram constantes, e sim nos momentos que exigiam maior dedicação e preparação para as atividades que seriam realizadas. Com o passar do tempo fui me acostumando com a metodologia, sabendo estudar melhor para as provas e me organizando melhor (Sujeito 23, 22/10/2020).

Nas falas dos entrevistados, pode-se perceber que a faculdade impulsionou nos sintomas de ansiedade, estresse, somatismo e comparação. Sendo assim, acredita-se que o ambiente universitário, também subjetivou os modos de produção capitalistas e líquido, assim como Sigahi e Saltorato (2018) ressaltam. Além disso, Bauman (2001) também diz sobre como a ansiedade faz parte dessa forma de sociedade, no qual, tal sintoma, juntamente com a solidão e angústias foram feitos para serem vividos à sós.

Percepção da realidade, futuro e idealização

A percepção da realidade e futuro, assim como Bauman (2001) ressalta, é uma esfera, assim como as outras, de instantaneidade, ou seja, de realização imediata através do ato, mas também causa exaustão. Há uma necessidade de aprender durante a trajetória, mas de modo rápido. É necessário aprender de modo imediato e até mesmo mudar de caminho quantas vezes forem necessárias (Sigahi & Saltorato, 2018).

Mesmo pertencendo a uma minoria por ser gay, afeminado, me reconheço em um lugar de muito privilégio no meio em que vivo, pois sou branco e faço uma faculdade de medicina particular e isso me faz querer cada dia mais usar o curso que escolhi e esse privilégio para lutar por pessoas da minha comunidade que, como eu, que

não possuem o mesmo privilégio. No que tange à academia, creio que muito da trajetória na universidade reflete o profissional que serei no futuro e tento equilibrar os estudos com a minha vida pessoal e não abrir mão das coisas que considero importante. Sei que a medicina vem se afunilando cada vez mais e fazer uma pós, uma residência é fundamental para se destacar no mercado e isso me dá certa angústia quando penso no futuro (Sujeito 9, 22/10/2020).

Eu sou uma pessoa muito cheia de planos e acho q isso é algo bom e ruim

Acaba sendo bom pq meio q tenho tudo meio q escolhido lugar pra morar daqui a um ano, onde trabalhar, onde. Tentarei residência e qual residência

É ruim pq quando algo n sai do jeito q planejei na minha cabeça acaba sendo algo q me frustra muito... o que acaba gerando muita angústia (Sujeito 14, 22/10/2020).

Tento não pensar muito no futuro para não sofrer frustrações indevidas. Tento viver minha realidade do agora. Me considero uma pessoa sem grandes planos mas sim, com pequenos objetivos alcançáveis... tenho algumas ambições mas nada muito concreto, então tento levar a vida nas minhas experiências do hoje para que eu não me frustre no futuro (Sujeito 11, 22/10/2020).

As escolhas futuras são os meus principais focos de ansiedade, tenho muita dificuldade em entender que tudo na vida é um processo e que todos precisamos nos submeter a ele. Quero tudo muito prático e para ontem, então se possível passaria mais rápido esse período na academia rsrsrs justamente por achar que tem muita enrolação na nossa formação, masss tento aceitar na medida do possível, mesmo pq não existe outra possibilidade (Sujeito 25, 22/10/2020).

A partir das respostas dos sujeitos 9, 11, 14 e 25, observa-se que há um imediatismo quando se trata de formação acadêmica, uma vez que quando o sujeito moderno (chega à pensar no futuro, este tenta planejar toda sua vida de acordo com suas ambições subjetivadas do neoliberalismo. Posto isto, assim como Bauman (2001) traz, devido a incerteza que há na modernidade, tal incerteza traz consigo a angústia, assim como é pensar no futuro.

Dessa forma, assim como os entrevistados relatam, eles pensam no futuro sim, mas sabem que existem obstáculos no planejamento. O sujeito 11 diz que prefere não pensar no futuro, ou seja, adia o pensamento sobre o futuro para não causar frustrações.

Assim como Sigahi e Saltorato (2018), acredita-se que é imprescindível a capacidade de participar de vários projetos ao mesmo tempo e de ser avaliado pelo outro, mas também é necessário aprender e esquecer, desengajar-se e não enraizar-se. Ou seja, o sujeito tem ânsia

pelo futuro de forma que há um imediatismo, uma angústia, uma frustração quando se pensa em futuro.

A universidade traz consigo, assim como Si-gahi e Saltorato (2018) diz, a competitividade e eficácia pelo aprendizado. Assim como Bauman (2001) diz, há um fascínio pelo futuro, no qual traz consigo a contingência, disputa e ambivalência. Ou seja, se não conseguiram ser “bem sucedidos” na vida, foi porque não se esforçaram o suficiente e não são bons e acabam caindo na agonia do futuro, sendo assim dominados pela impressão que causam. Isto é, disputa sobre os fins dificilmente chegaria de fato ao fim, mas a disputa entre os sujeitos, seria o primordial para esta sociedade.

Posto isto, acredita-se que foi atribuído ao trabalho um papel principal e decisivo, na moderna ambição de submeter a um futuro, a fim de substituir o caos pela ordem e a contingência pelo previsível. Os sujeitos, através do imediatismo, pensam no futuro de modo a ser como planejado. No entanto, devido às incertezas do mundo moderno, traz consigo angústias e frustrações. (BAUMAN, 2001)

Vivemos numa sociedade de volatilidade, faz-se necessário um prazer imediato, mas também um pensamento no futuro. E se há um contratempo, os sujeitos modernos líquidos se sentem amplamente angustiados, pois foram mimados por terem tudo em mãos (BAUMAN, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bauman oferece um caminho de leitura da contemporaneidade em que os pressupostos sólidos da autodeterminação da modernidade encontram-se em ponto de fusão. A liquidez residual deriva de um ponto de inflexão entre os desejos acelerados pelos estilos de vida modernos, ampliados, estetizados e intensificados pela dinâmica do consumo, bem como da pulverização de antigos valores que balizavam a segurança do projeto de vida do indivíduo moderno.

O estudante universitário, participante de uma realidade de construção formativa e em contato com valores que, embora tacitamente ligados ao mercado de trabalho, refletem e entram em contato sistematicamente com as perspectivas da vida contemporânea, desde sua produção até sua reinvenção. Sujeitos às instâncias baumanianas de liquefação, imediatismos, fragmentação, impermanência e inconstância,

tais indivíduos buscam pelo ato de consumo - neste século um marcador de individualidade e identidade.

O estudante passa a encarar um quadro em que sua realidade é uma performance e como tal, há parâmetros autoatribuídos de desempenho e produção, adquiridos dos sistemas capitalistas e neoliberais de se pensar e processar a existência. Desse modo, implodem-se os afetos naturais da trajetória, criando no influxo do desejo, apatia, ansiedade, melancolia, agonia e outros afetos negativos.

Na instituição pesquisada, observa-se que a cultura acadêmica passa a constituir simulacros de uma comunidade engajada na construção da realidade e do que se denomina e espera por futuro. Estes simulacros são potentes na medida em que desarticulam os próprios modos de produção de si mesmo, fazendo com que os estudantes se vejam em corridas automatizadas de produção incessante.

A liquidez da trajetória universitária está em um movimento duplo, interno e externo. Internamente, a liquefação dos tradicionais planos de vida se combinam com desejos amplificados pelo lastro capitalista e do fetichismo da subjetividade incapaz de se autorrealizar. Externamente, dispositivos de inovação e de promoção do conhecimento criam ambiências didáticas e metodológicas que aprisionam os indivíduos em culturas de aprendizagem mercantilizadoras.

O quadro geral aponta para experiências de desconforto e mal estar social, o que implica em margens psíquicas de adoecimento ou de precariedades da subjetividade. Se a liquefação gera instabilidade, é o processo seguinte, o da ebulição, que cria sistemas patológicos da saúde humana ou do próprio social, aos quais se deve cuidadosamente observar, documentar, analisar e intervir.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIN, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v. 6, n. 1, p. 05-24, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. **A arte da vida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BARROSO, A. F. . Consumo e violência: Resposta à inexistência do outro na Modernidade Líquida. **Revista do Núcleo Sephora de Pesquisa sobre o Moderno e o Contemporâneo**, Rio de Janeiro, v.9, p. 12-19, 2010.

BORDINI, G. S.; Sperb, T. M. . O uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, n. 16, v. 3, 2011.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CASSOL, C. V. . Ambivalência, solidariedade e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.

CHAUÍ, M. Neoliberalismo: nova forma do totalitarismo. A terra é redonda. São Paulo. 2021 Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acessado em: 09/2021.

HAROCHE, C. O sujeito diante a aceleração e de ilimitações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 41, v. 4, p. 851-862, 2015.

JUNG, C. **Memórias, sonhos e reflexões**. Organização e edição Aniela Jaffé. Rio de Janeiro: nova fronteira, 2016.

SAFATLE, V., *et. al.* **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica Editora, 2021.

SIGAHÍ, T. F. A. C., Saltorato, P. A emergência da universidade operacional: redes, liquidez e capitalismo acadêmico. **Educação & Sociedade**, v.39, n. 144, p. 522 - 546, 2018.

SILVA, R. B. *et. al.* Sobre a relação homem-trabalho no contexto da sociedade líquido-moderna: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 45, p. 293-309, 2015.

DESENVOLVIMENTO DE UM INSTRUMENTO ADAPTADO PARA ESTRATIFICAÇÃO DE RISCO GESTACIONAL: PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO

DEVELOPMENT OF AN ADAPTED INSTRUMENT FOR GESTATIONAL RISK STRATIFICATION: IMPLEMENTATION PROPOSAL

GOMES, Bruna Katerine Godinho¹
FAGUNDES, Thirza Almeida Lima²
DIAS, Cristiano Leonardo de Oliveira³
HOLZMANN, Ana Paula Ferreira⁴

RESUMO

Objetivo: Propor a implementação de um instrumento validado e adaptado para estratificação de risco gestacional em uma Unidade Básica de Saúde. **Método:** Trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza descritiva realizada em 2022. Planejou-se a coparticipação dos profissionais em adaptar um formulário para classificar as gestantes. A Pesquisa-Ação contemplou as oito fases do roteiro de Mckay e Marshall e a coleta de dados foi por meio do formulário após adaptação e dados dos prontuários das gestantes. A pesquisa cumpriu as diretrizes ético-legais por meio do Parecer: 4.272.156. **Resultados:** Foram realizadas 211 consultas de pré-natal pela mentora do estudo e 186 pelos enfermeiros de Saúde da Família com o uso do instrumento. A ausência de anotações nos prontuários foi a principal lacuna identificada, o que comprometia a classificação do risco gestacional. Foi possível destacar pontos positivos mesmo que a pesquisa não tenha sido totalmente implementada. Houve adesão da equipe de enfermagem ao uso do instrumento, o que resultou em encaminhamentos mais adequados das gestantes. **Considerações finais:** Os resultados positivos obtidos com a utilização do instrumento nas consultas evidenciam que a sistematização da assistência trouxe benefícios para a organização e para a qualidade do atendimento prestado pelos enfermeiros.

Palavras-chave: Gravidez de Alto Risco. Enfermagem Obstétrica. Encaminhamento e Consulta. Cuidado Pré-natal.

ABSTRACT

Objective: To propose the implementation of a validated and adapted instrument for gestational risk stratification in a Basic Health Unit. **Method:** This is an action research, of a descriptive nature, carried out in 2022. It was planned the co-participation of professionals in adapting a form to classify pregnant women. The Action-Research contemplated the eight phases of Mckay and Marshall's script and data collection was through the form after adaptation and data from the pregnant women's medical records. The research complied with the ethical-legal guidelines through Opinion: 4.272.156. **Results:** 211 prenatal consultations were carried out by the study mentor and 186 by the Family Health nurses using the instrument. The absence of notes in the medical records was the main gap identified, which compromised the classification of gestational risk. It was possible to highlight positive points even though the survey has not been fully implemented. The nursing team adhered to the use of the instrument, which resulted in more appropriate referrals for pregnant women. **Final considerations:** The positive results obtained

1 Enfermeira obstetra pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Montes Claros/MG. Email: brunnahk@gmail.com

2 Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Docente do departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Montes Claros/MG. Email: thirzalimaaf@gmail.com

3 Mestre em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Docente do departamento de Enfermagem da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Montes Claros/MG. Email: cristiano.dias@unimontes.br

4 Acadêmica de Enfermagem da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Montes Claros/MG. Email: apaulah@uol.com.br

with the use of the instrument in consultations show that the systematization of care brought benefits to the organization and to the quality of care provided by nurses.

Keywords: High-Risk Pregnancy. Obstetric Nursing. Referral and Consultation. Prenatal care.

INTRODUÇÃO

A gestação é um processo natural em que o corpo feminino se adapta para gerar um bebê. Na maioria dos casos, a evolução gestacional ocorre sem complicações, com duração média de 40 semanas. Durante esse período, ocorrem diversas mudanças físicas, hormonais, mentais e sociais (BRASIL, 2012; OLIVEIRA; LIMA, 2017; SANTOS et al., 2019).

Para o acompanhamento pré-natal, as Unidades Básicas de Saúde (UBS) são a opção preferida da maioria das gestantes (SANINÉ et al., 2019). É importante destacar que o pré-natal realizado nas UBS tem um impacto significativo na redução da mortalidade materna e fetal (FERNANDES et al., 2019).

Segundo o Ministério da Saúde (MS), é recomendado que as gestantes realizem no mínimo seis consultas de pré-natal, começando no primeiro trimestre e seguindo até o final da gestação. Durante essas consultas, além da anamnese, exame físico e solicitação de exames, também é importante fazer a classificação de risco gestacional e mantê-la atualizada em cada consulta (BRASIL, 2019).

O risco gestacional pode ser dividido em três categorias: Habitual, Intermediário e Alto. O risco habitual refere-se a uma gravidez sem complicações, com condições de internamento e ausência de problemas clínicos ou obstétricos. Nesses casos, a gestação é considerada de baixo risco e pode ser concomitante exclusivamente na UBS (OLIVEIRA; LIMA, 2017; BRASIL, 2019).

No risco intermediário, a gestante apresenta alguns fatores de risco e requer vigilância contínua, mas o fluxo de pré-natal e parte é semelhante ao risco habitual. A complexidade da situação aumenta de acordo com o número de critérios de cuidados combinados e de internação adicional. Se necessário, de acordo com a avaliação clínica realizada na UBS, a gestante deve receber cuidado compartilhado e ser direcionada para atenção especializada (BRASIL, 2013, 2016, 2019, 2022).

A gestação de alto risco exige um acompanhamento profissional especializado devido ao

aumento do risco e da necessidade de maiores intervenções. No entanto, mesmo nessas situações, é importante que a gestante seja concomitante atendida pela Unidade Básica de Saúde (UBS) por fazer parte do Sistema Único de Saúde (SUS) (OLIVEIRA et al., 2021; RODRIGUES, 2018).

No Brasil, aproximadamente 15% das gestações são consideradas de alto risco, o que aumenta significativamente as chances de complicações e mortalidade materna e/ou fetal (BRASIL, 2019). Em um estudo realizado na cidade de Montes Claros, interior de Minas Gerais, entre 2008 e 2013, registrou-se um aumento significativo na taxa de mortalidade materna por causas evitáveis. O número de óbitos aumentou de 38,6 em 2008 para 86,6 por 100 mil nascidos vivos em 2013, um aumento de 48% (VERSIANI; FONSECA; CALDEIRA, 2017).

As ações de prevenção são indispensáveis durante o acompanhamento pré-natal e, quando realizadas com qualidade, podem reduzir significativamente a morbidade/mortalidade materna, a prematuridade e o óbito neonatal de forma oportuna (MORAES et al., 2019; DALLA et al., 2016).

A adesão aos critérios de classificação de risco durante o pré-natal é uma estratégia importante para direcionar os cuidados de saúde e lidar com condições clínicas indesejadas que podem estar ocultas por queixas comuns da gestação (RODRIGUES, 2018). A estratificação de risco gestacional visa garantir que cada gestante receba o cuidado necessário de equipes especializadas, de acordo com suas demandas. (BRASIL, 2022).

Assim, fez-se necessário a adoção de um instrumento norteador para uma adequada Classificação de Risco Gestacional dentro da Estratégia Saúde da Família (ESF). Essa Classificação é decisiva quanto ao encaminhamento correto e as condutas a serem seguidas (FERNANDES et al., 2019).

Neste contexto, o objetivo do presente estudo foi propor a implementação de um instrumento validado e adaptado para estratificação de risco gestacional em uma Unidade Básica de Saúde.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza descritiva realizada em uma UBS da cidade de Montes Claros, interior de Minas Gerais, no período de abril a novembro de 2022.

Para a seleção dos participantes foi adotado como critério de inclusão, ser profissional que realiza acompanhamento do pré-natal, e que atue nas unidades ESF com atuação da residência da Enfermagem. Como critério de exclusão: profissionais que estavam de licença ou férias durante o período da pesquisa. Como se trata de uma pesquisa-ação não foi necessário realizar cálculo amostral.

Os dados utilizados para realização da presente pesquisa, foram coletados por uma enfermeira Residente em Enfermagem Obstétrica (REO) enquanto cumpria a carga horária obrigatória na UBS. O referido local era dividido em três equipes de saúde da família e possuía um total de 77 gestantes cadastradas que faziam pré-natal regularmente em março de 2022.

A pesquisa-ação seguiu as oito etapas propostas por McKay e Marshall (2001). A primeira etapa consistiu na identificação do problema ou das perguntas a serem investigadas. Na segunda etapa, o pesquisador aprofunda-se no problema e busca evidências relevantes. A terceira etapa envolve o desenvolvimento de um plano de ação. A quarta etapa é a implementação desse plano.

Na quinta etapa, realiza-se o monitoramento dos resultados e compartilha-se as dificuldades encontradas. A sexta etapa é resolvida: se o problema for resolvido, passa-se para a oitava etapa; caso contrário, são implementadas ações corretivas na sétima etapa. A sétima etapa é repetida até que os resultados sejam fortes. A última fase é a conclusão, quando o problema deve

estar solucionado. (MCKAY; MARSHALL, 2001; COSTA; POLITANO; PEREIRA, 2014).

Foi utilizado o Instrumento para Classificação de Risco Gestacional, um formulário adaptado com base no protocolo da Secretaria de Saúde de Santa Catarina, (2018). Além disso, a coleta de dados foi realizada por meio dos prontuários de gestantes que passaram por consultas de pré-natal da REO, os quais foram registrados tanto em formato impresso quanto digital, pelos profissionais de saúde, incluindo enfermeiros(as) e médicos(as) da UBS.

Após a coleta, todos os dados foram organizados em um software de planilhas eletrônicas (Excel) que continha variáveis clínicas e socio-demográficas das gestantes.

Esta pesquisa é um subprojeto do macroprojeto: Condições de Saúde de Mulheres e Recém-nascidos Assistidos pela Enfermagem em Montes Claros, Minas Gerais, aprovado sob o Parecer 4.272.156. O proposto trabalho, obedeceu os aspectos éticos da Resolução nº 466/2012. Foi apresentado o Termo de Concordância da Instituição para participação em Pesquisa para a Secretária de Saúde do município de Montes Claros, realizada a leitura do Termo de Responsabilidade para o acesso, manipulação, coleta e uso das informações de sigilo profissional para fins científicos para a gerente da UBS e também do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes.

RESULTADOS

Para melhor orientar o entendimento dos passos da pesquisa-ação, foi adaptado o diagrama de McKay e Marshall (2001), mostrando as oito fases do roteiro de pesquisa ação, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1- Processo de adaptação e implementação do Instrumento para Classificação de Risco Gestacional conforme as oito fases do roteiro de McKay e Marshal para pesquisa ação, Montes Claros-MG, 2022.



Fonte: Adaptado pela autora a partir do roteiro de McKay e Marshal (2001).

Por mais que na ilustração mostre um modelo estático, é importante ressaltar que o método é dinâmico devido seu caráter iterativo. Embora as etapas possuam uma lógica de relacionamento entre elas, na prática, ocorreram situações que foi necessário voltar à etapa anterior para pequenos ajustes antes de prosseguir.

Etapa 1 - Identificação do problema a ser resolvido

A oportunidade para o desenvolvimento deste estudo surgiu a partir da observação da falta de anotações nos prontuários e nas cadernetas das gestantes sobre a classificação de risco que se encontravam no momento, além disso, não existia nenhuma ferramenta com as indicações de encaminhamento. Havia a necessidade de um material concreto de referência atual e confiá-

vel para classificar o risco da gestante durante a consulta. Essa observação sucedeu-se durante as consultas de enfermagem realizadas por uma enfermeira que atuava na UBS, durante a residência em Enfermagem Obstétrica.

Etapa 2 - Reconhecimento. Fatos sobre o problema. Pesquisa na literatura

A pesquisa foi motivada pelos problemas observados no atendimento às gestantes, incluindo encaminhamentos sem justificativa clara, o que gerava contra referência ou demora no atendimento especializado e outras, nem eram encaminhadas por falta de conhecimento dos critérios de encaminhamento pelos profissionais. Essas conclusões foram obtidas por meio de observações subjetivas e empíricas realizadas pela REO.

Para solucionar o problema, inicialmente

foram realizadas pesquisas na literatura para dar embasamento teórico-científico sobre a importância de referenciar as gestantes de forma correta e para preparar uma capacitação que foi

apresentada para os profissionais. Nessa etapa que o instrumento base da Secretaria de Estado da Saúde De Santa Catarina foi encontrado (Figura 2).

Figura 2- Instrumento para Classificação de Risco Gestacional. Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina, 2020.

| INSTRUMENTO PARA CLASSIFICAÇÃO DE RISCO GESTACIONAL REDE CEGONHA – SANTA CATARINA | |
|---|---|
| Critérios para encaminhamento para serviços Ambulatoriais de Gestação de Alto Risco ¹ | |
| DATA | |
| PONTUAÇÃO | |
| CLASSIFICAÇÃO DE RISCO GESTACIONAL | |
| RISCO.....10 ou + Pontos | ALTO (Encaminhamento imediato ao serviço de Alto Risco) |
| RISCO..... 5 a 9 Pontos | MÉDIO (Acompanhamento na Atenção básica) |
| RISCO..... até 4 Pontos | BAIXO(Acompanhamento na Atenção básica) |
| 1 – IDADE: (-) de 15 anos.....1 (+) de 35 anos.....1 | 7 - PATOLOGIAS DE RISCO ATUAL: OBSTÉTRICAS + GINECOLÓGICAS Placenta previa.....5 Placenta previa com sangramento.....10 Câncer materno c/ diagnóstico durante a gestação.....5 Neoplasias ginecológicas na gestação atual.....10 Doença Hemolítica.....10 Isomunização.....10 Mal Formações Congênitas que interferem na via de parto e/ou c/ necessidade de atendimento especializado ao RN.....10 Crescimento Uterino Retardado.....10 Polihidramnio/Oligohidramnio.....10 Doença Hipertensiva da Gestação.....10 Diabetes Gestacional.....10 Gemelaridade.....10 Incomp. Istmo Cervical.....10 |
| 2 – ESCOLARIDADE: Sabe Ler e Escrever: Não.....1 | 8- MÉDICAS E CIRURGICAS. Cardiopatias.....10 Pneuropatias Graves (DPOC, Asma).....10 Diabetes Mellitus.....10 Doenças Auto-imunes(Colagenose).....10 Psicose puerperal na gestação atual.....10 Uso de medicos com potencialidades teratogênicas (Anticonvulsivantes:Barbitúricos, carbamazepina, lamotrigina, fenitoína, primidona e fenobarbital.Estabilizadores de humor: Carbonato de lítio, ácido valproico e carbamazepina).....10 Doença Renal Grave.....10 Hemopatias e Anemia grave (Hb<8).....5 Hipertensão Arterial descompensada/inal conduzida.....10 Infecção Urinária de repetição (pielonefrite ou infecções 3x ou +).....10 Infecções Graves e Hepatite B e C.....10 AIDS/HIV c/ diagnóstico na gestação.....10 Sífilis.....5 Tuberculose na gestação.....10 Toxoplasmose.....10 Dep. de Drogas.....10 Alcoolismo.....10 Trombofilia.....10 Endocrinopatias.....10 Alterações da Tireóide descompensadas ou c/ diagnóstico na gestação.....10 |
| 3 – ACEITAÇÃO DA GRAVIDEZ: Não aceita.....1 | |
| 4 – HÁBITOS: Tabagista: Sim.....2 | |
| 5 - AVALIAÇÃO NUTRICIONAL: Baixo Peso(IMC<18, 5kg/m2) e/ou ganho de peso inadequado e/ou anemia.....1 Sobrepeso(25-29,9kg/m2).....1 Obesidade (IMC>30kg/m2).....5 | |
| 6 – ANTECEDENTES OBSTÉTRICOS E CLÍNICOS: 2 Abortamentos espontâneos consecutivos.....5 Incompetência Istmo Cervical.....10 Nátimorto.....5 Prematuridade na gestação anterior.....5 Óbito Fetal.....5 Eclampsia.....10 Anomalias do trato genito urinário e/ou pelva com repercussão no trajeto de parto.....5 Placenta Prévia na gestação anterior.....5 Descol. Prem. de Placem.....5 Restrição de Cresc. Intrauterino na gestação anterior.....5 Último Parto Cesário (-) de 12 meses.....2 + 1 Filho Prematuro.....5 Pré eclampsia.....5 AIDS/HIV c/ diagnóstico prévio.....5 Tuberculose c/ tratamento prévio a gestação.....5 Alterações da tireóide.....5 Epilepsia e doenças neurológicas.....5 Doenças psiquiátricas.....5 Psicose puerperal.....5 | |

Baseado nas publicações do MS: Manual Técnico Gestação de Alto Risco e Caderno de Atenção Básica Nº 32 - Atenção ao Pré Natal de Baixo Risco

Fonte: Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina (2020).

Etapa 3 - Planejamento das atividades a serem realizadas

Esta fase teve início com uma discussão com a preceptora de residência da UBS, com o objetivo de buscar estratégias para solucionar o problema identificado. A partir dessa discussão, surgiu a ideia de promover uma capacitação para a equipe responsável pelo pré-natal, composta por enfermeiros e médicos. Vale ressaltar que, na época, uma das equipes da UBS estava sem médico, o que motivou o convite para quatro enfermeiros, incluindo a preceptora de residência, e duas médicas.

Para a capacitação, foram entregues convites com data e horário previamente combinados de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Dos seis profissionais da UBS que realizam pré-natal, puderam participar cinco, sendo uma médica (20%) e quatro enfermeiros (80%), um homem (25,0%) e três (75%) mulheres. O segundo médico convidado estava de atestado.

Dos quatro enfermeiros, uma era doutoranda preceptora de residência em saúde da família e estava a mais de sete anos na assistência. Duas enfermeiras eram residentes em saúde da família (50%) e estavam atuando na assistência pela primeira vez, o único enfermeiro homem (25%), também residente, tinha três anos de experiência em saúde da família antes da residência. Os enfermeiros tinham de 28 a 32 anos, com média de 29 anos e três meses.

A única médica participante, tinha 29 anos, era especialista em clínica médica e em saúde da família na modalidade de residência, após formada tinha menos de um ano de experiência.

Sobre a formação, foi planejada como aula expositiva dialogada, e estudos de casos que foram discutidos pelos participantes ao final da formação. Além disso, foi mostrado o trabalho que serviu como base para esta pesquisa, intitulado Instrumento para Classificação de Risco Gestacional na atenção básica - Critérios para encaminhamento para serviços Ambulatoriais de Gestação de Alto Risco. Esse trabalho foi realizado em 2018 sendo resultado da dissertação de mestrado Referência e contra referência no cuidado da gestante de alto risco em rede de atenção à saúde sob a ótica da complexidade (Figura 2).

Posteriormente, o instrumento foi adotado como protocolo da Secretaria de Saúde de San-

ta Catarina em 2020. Nele a gestante era classificada como: Baixo risco (zero a quatro pontos), nesse somatório o pré-natal é realizado na Atenção Básica pelo enfermeiro e pelo médico. No intermediário (cinco a nove pontos) recebe atendimento na Atenção Básica pelo médico na maioria das vezes, e com o enfermeiro em menor proporção, e Alto risco (10 ou mais pontos) nesse caso a gestante é referenciada para atenção secundária (RODRIGUES, 2018). Essa dissertação foi baseada no Manual Técnico Gestação de Alto Risco e Caderno de Atenção Básica Nº 32, do Ministério da Saúde (2012).

Após apresentado o formulário que embasou este estudo, foi sugerido um modelo adaptado pré-confeccionado para a pesquisa em questão que teve como referência o mais atual Manual de gestação de alto risco, do Ministério da Saúde de 2022. A finalização do instrumento contou com o auxílio dos profissionais participantes.

No novo modelo, foram realizadas adaptações de acordo com as atualizações de 2022 do Ministério da Saúde, incluindo variáveis nutricionais, socioeconômicas, familiares, condições clínicas anteriores à gestação, histórico reprodutivo anterior e intercorrências clínicas relacionadas à gestação atual. Essas variáveis foram analisadas e pontuadas de acordo com o estudo base de Rodrigues (2018)^{12,19}, classificando os riscos em três categorias: risco habitual (zero a quatro pontos), risco intermediário (cinco a nove pontos) e alto risco (10 ou mais pontos).

Outra atividade realizada posteriormente que necessitava ser planejada com antecedência era o pré-teste. O pré-teste serve para identificar possíveis falhas que possam interferir negativamente na coleta de dados e nos resultados finais do trabalho, além de verificar a fidedignidade, a validade e a operabilidade do instrumento (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 297).

Para tanto, foram realizadas 15 consultas de pré-natal com aplicação do Instrumento. Durante o pré-teste foi verificada a necessidade de adequações no instrumento como a organização dos riscos ordem alfabética e a inserção de um cabeçalho para colocar o nome da gestante já que alguns enfermeiros cogitaram deixar a folha do instrumento fixada ao prontuário físico, junto da evolução de pré-natal conforme a Figura 3.

Figura 3- Instrumento para Classificação de Risco Gestacional, Montes Claros-MG, 2022.

| GESTANTE: | | ENTRETIÇÃO: |
|---|----|---|
| INSTRUMENTO PARA CLASSIFICAÇÃO DE RISCO GESTACIONAL Critérios para encaminhamento para serviços Ambulatoriais de Gestão de Alto Risco | | |
| CLASSIFICAÇÃO DE RISCO GESTACIONAL | | |
| RISCO HABITUAL..... até 4 Pontos (Acompanhamento somente na Atenção básica) | | |
| RISCO INTERMEDIÁRIO..... 5 a 9 Pontos (Acompanhamento na Atenção básica + Atenção especializada, se necessário) | | |
| ALTO RISCO..... 10 ou + Pontos (Encaminhamento imediato ao serviço de Alto Risco) | | |
| Referência: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Ações Programáticas. Manual de gestão de alto risco [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. 659p. | | |
| 1. IDADE: | | |
| De 16 a 34 anos | 0 | Diabetes melitta 1 e 2, tipo e hipertensão em uso de medicamentos |
| < 15 anos | 5 | Diagnóstico de HIV/AIDS (anterior ou na gest. atual) |
| > 35 anos | 5 | Doenças autoimunes (lúpus eritematoso, síndrome do anticorpo antilipídico, artrite crômatoide, e outras colagenses) |
| > 40 anos | 10 | Doenças genéticas sistêmicas |
| 2. AVALIAÇÃO NUTRICIONAL/ ANTROPOMÉTRICA: | | |
| Altura menor que 1,45m | 5 | Doenças hemat. falciforme, púrpura, trombocitopenia idiopática, talassemia e coagulopatias |
| Desnutrição, caquexia intrínsecas (hipovitaminoses) e transtornos alimentares (anorexia nervosa, bulimia, outros) | 10 | Doenças infecciosas: tuberculose, hanseníase, hepatite, condiloma acuminado (por canal vaginal ou no colo uterino, ou lesões externas/intrausculares localizadas em região genital ou perineal) |
| Ganho de peso inadequado (insuficiente ou excessivo) | 5 | Doen. neuro. epilepsia, acidente vascular cerebral, déficit motoros graves |
| IMC baixo (<18, kg/m ²) | 5 | Doen. psiq. grave: Psicose, depressão grave, transtorno mental bipolar etc. |
| Obesidade mórbida (IMC>40kg/m ²) | 10 | Ginecopatias (neoplásias do útero, ovário bicono, mionias intracavitárias > que 4 cm ou múltiplas e mionias subcavitárias, ou cirurgia uterina prévia fora da gestação |
| Sobrepeso e obesidade (30-39,9kg/m ²) | 5 | Hipertensão arterial crônica |
| 3. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS E CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E FAMILIARES: | | |
| Baixa escolaridade (<5 anos de estudo) | 5 | História de tromboembolismo (TVP ou embolia pulmonar) |
| Capacidade de autocuidado insuficiente | 5 | Depressão e ansiedade leves sem necessidade de tratamento medicamentoso |
| Condições de trabalho desfavoráveis: esforço físico excessivo, carga horária excessiva, exposição a agentes físicos, químicos e biológicos nocivos, níveis altos de estresse | 5 | Neftropatias graves (insuficiência renal e rins políquicos) |
| Dep. de drogas ilícitas* | 10 | Transplantes |
| Etilismo leve a não grave de dependência* | 10 | Uso de medicamentos com potencialidades teratogênicas |
| Etilismo não dependente* | 5 | Parasitopatias graves (asma em uso de medicamento contínuo, doença pulmonar obstrutiva crônica e fibrose cística) |
| Gestação resultante de estupro | 5 | |
| Gestante em situação de cas ou em comunidades indígenas ou quilombola ou migrante | 5 | 5. HISTÓRIA REPRODUTIVA ANTERIOR: |
| Indícios ou ocorrência de violência | 5 | 2 abortos consecutivos até 12 semanas em gestações anteriores |
| Instituição de apoio familiar | 5 | Aborto tardio ou morte perinatal explicada ou não explicada |
| Mulher negra (cor de pele preta ou parda) | 5 | Abortos espontâneos consecutivos (3 ou >) |
| Não aceitação da gestação | 5 | Acretismo placentário |
| Situação conjugal insegura | 5 | Cesariana com incisão clássica/coronal |
| Tabagista passiva | 5 | Cesariana prévia (2 ou >) |
| Tabagista não grau de dependência* | 5 | Cerv. uterina recente < que 12 meses |
| Tabagista com baixo grau de dependência* | 5 | DMG anterior |
| Uso ocasional de drogas ilícitas | 5 | Infertilidade |
| 4. CONDIÇÕES CLÍNICAS ANTERIOR À GESTAÇÃO: | | |
| Atenuia de intercorrências clínicas | 0 | Insuficiência intracervical |
| Anticoagulantes: Warfarina, carbamazepina, litamtrigina, fenitoína, primidona e fenobarbital. Estabilizadores de humor: Carbonato de lítio, ácido valproico e carbamazepina | 10 | Intervalo interpartal < 2 anos |
| Atua controlada sem uso de medicamento contínuo | 5 | Isosensibilização Rh em gest. anterior |
| Clínea de origem genética, ou invasora, qualquer neoplasia suspeita ou em tratamento | 10 | Malformação fetal anterior |
| Cardiopatias (valvulopatias, arritmias e endocárdite) ou infarto do miocárdio | 10 | Multiparidade (5 ou mais partos) |
| Cirurgia bariátrica | 10 | Nulliparidade |
| | | Pré eclâmpsia grave, eclâmpsia ou síndrome de HELLP |
| | | Primiparidade anterior (especialmente <14s) |
| | | Restrição de crescimento intrauterino ou macrosomia |
| | | Síndro. Hemor. ou hipertên. sem critérios gravidade |
| | | |
| | | 6. CONDIÇÕES E INTERCORRÊNCIAS, CLÍNICAS OU BISTÉTICAS, NA GESTAÇÃO ATUAL: |
| | | Ausência de intercorrências ou obstétricas na gravidez anterior e/ou na atual |
| | | Acretismo placentário ou placenta prévia (diagnóstico confirmado após 22 semanas) |
| | | Anemia grave (Hb <5, ou anemia reativa a tratamento) |
| | | Anemia leve a moderada (Hb 9-11g/dl) |
| | | Cérvico gonal com obstrução |
| | | Citosealgólrica |
| | | Condição acuminado (verruca viral no canal vaginal ou colo uterino ou lesões externas/intrausculares localizadas em região genital ou perineal) |
| | | Descolamento prematuro de placenta sangrante ou não |
| | | Diabetes Gestacional com necessidade de insulina |
| | | Diabetes Gestacional tratado com dieta sem repercussão fetal |
| | | Feto percentil 90%, suspeita de macrosomia |
| | | Gestação gemelar ou discordância feto-materna |
| | | Hanseníase |
| | | Hemorragias na gestação ou Doença Hemolítica |
| | | Hepatite |
| | | Hepatopatias (ex: colúctia gestica, elevação de transaminases, prurido gestacional ou icterícia) |
| | | Hepes simples |
| | | Injúria com Restrição de crescimento fetal |
| | | Infeção Urinária >3 ocorrências ou >2 episódios de pielonefrite |
| | | Infeção urinária até 2 ocorrências ou 1 episódio de pielonefrite |
| | | Insuficiência Ínter Cervical (suspeita em diagnóstico) |
| | | Imunização Rh |
| | | Malformação fetal ou amniotia cardíaca fetal (suspeita ou diagnóstica) |
| | | Oligomnaco polidramnio |
| | | Patologia de maior complexidade/ necessita de acomp. especializado |
| | | Rubéola |
| | | Sífilis primária ou secundária (2 semanas a 1 ano) |
| | | Sífilis terciária ou resistente a penicilina e achados ecográficos suspeitos de sífilis congênita |
| | | Síndromes hipertensivas (Pré eclâmpsia, hipertensão gestacional) sem sinais de gravidade |
| | | Suspeita ou diagnóstico de Dengue, Zika ou Chikungunya (quadro febril exantemático) |
| | | Toxoplasmose IgM |
| | | Trabalho de parto pré-tenso iniciado na gestação atual |
| | | Tuberculose |

Fonte: Autoria Própria. Adaptado Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina (2018).

Em junho, foram apresentados resultados parciais da pesquisa, que até então havia classificado aproximadamente 35 gestantes. Foi elaborada uma lista contendo o nome completo, a data da última consulta, o risco gestacional e a conduta realizada para todas as gestantes atendidas pela REO. Essa lista foi entregue aos enfermeiros responsáveis por cada área, com o objetivo de destacar a quantidade de gestantes com riscos significativos e incentivá-los a utilizar o instrumento para melhorar a sistematização da assistência.

Etapa 4 - Implementação

Após a realização dos ajustes, foram impressas algumas cópias do instrumento e entregues a todos os que participaram da capacitação, a intenção era ter em mãos para implementar durante as consultas.

Durante o estudo, foram realizadas 451 consultas de pré-natal para 229 gestantes, sendo 211 consultas feitas pela REO e 240 pelos enfermeiros residentes em saúde da família ao longo de cinco meses. É importante notar que o número de consultas é maior do que o número de gestantes, uma vez que as mesmas gestantes fazem várias consultas durante o pré-natal.

No entanto, apenas duas enfermeiras utilizaram o instrumento. Não foi observado o uso do instrumento nas consultas realizadas pela médica, conforme constatado nas evoluções registradas no prontuário eletrônico (E-SUS). Além disso, não foi possível analisar a evolução do prontuário físico, pois a médica não imprimia a evolução das consultas.

Nessa fase, surgiram algumas dúvidas, como se encaminhar ou não os casos de risco intermediário, por exemplo, uma nulípara com obesidade, o que levou à necessidade de uma segunda reunião para discutir esse aspecto.

Etapa 5 - Monitoramento

Os prontuários eletrônicos e físicos das gestantes foram analisados e verificou-se que somente duas enfermeiras (40%) usaram o instrumento em 72 consultas, equivalentes a menos da metade das vezes (30%). Com auxílio deste instrumento, as enfermeiras encaminharam 19 gestantes de alto risco (100%) e 10 (31,25%) de risco intermediário, com esse mesmo risco, 22 (68,75 %) gestantes continuaram realizando pré-natal somente na UBS. As 21 consultas restantes foram de risco habitual.

Ao analisar os prontuários eletrônicos e

físicos das gestantes, foi possível verificar que somente duas enfermeiras (40%) utilizaram o instrumento em 72 consultas, o que correspondeu a menos da metade das vezes (30%). Com o auxílio do instrumento, essas enfermeiras conseguiram encaminhar todas as gestantes de alto risco (100%) e 10 (31,25%) das 32 (100%) gestantes de risco intermediário. As 22 (68,75%) gestantes de risco intermediário e as 21 (100%) de risco habitual continuaram realizando o pré-natal apenas na UBS.

Vale ressaltar que as que usaram o instrumento foram as que tinham menos tempo de trabalho na assistência. Outros dois enfermeiros e a médica não usaram e não anotavam no prontuário se houve alguma mudança nos pré-natais que indicasse necessidade de encaminhar ao pré-natal de alto risco (PNAR).

Com o monitoramento ficou evidenciado que, somente a REO mentora da pesquisa estava realizando a classificação de risco com todas as gestantes atendidas e anotando em prontuário.

Etapa 6 - Avaliação do efeito das ações

A segunda reunião foi realizada em outubro de 2022 para retirar dúvidas e definir condutas visto que existia a dificuldade de decisão em relação ao encaminhamento de alguns casos de risco intermediário. Outro fator decisivo foi a necessidade de reforçar a importância do instrumento.

Nesta reunião, foram apresentados quatro casos reais de gestantes da área de abrangência da UBS que foram encaminhados sem o uso do instrumento. Em todos os casos, as gestantes apresentavam sinais ou sintomas que camuflaram problemas de saúde mais graves, desse modo, mas não foram devidamente identificadas ou tratadas. Dessa vez a reunião contou com, três enfermeiros residentes, e duas médicas. Uma médica que tinha 26 anos não tinha participado da reunião anterior visto que era recém contratada além de ser recém formada.

Para tentar corrigir as dificuldades encontradas durante a implementação, além de entregar impressos novos do instrumento, o mesmo foi enviado via aplicativo de mensagens de texto e por e-mail para que tivessem fácil acesso.

Etapa 7 - Aperfeiçoamento do plano de ações

Essa etapa do projeto de pesquisa-ação não ocorreu isoladamente, isto porque as necessidades de melhorias do instrumento, quando detectadas eram resolvidas assim que possível.

Essa resolutividade imediata somente foi possível porque a pesquisadora estava semanalmente na UBS, local de estudo.

Etapa 8 - Conclusão dos ciclos da pesquisa-ação

Para avaliar se houve melhora na estratificação de risco gestacional após a implementação do instrumento, realizou-se uma nova análise dos prontuários das gestantes. Entre outubro e novembro de 2022, observou-se a adesão de mais dois enfermeiros ao uso do instrumento, enquanto nenhum médico utilizou a ferramenta. Durante esse período, foram atendidas 27 gestantes e realizadas 114 consultas, nas quais a estratificação de risco foi registrada nos prontuários das pacientes.

Foi possível destacar pontos positivos mesmo que o trabalho não tenha sido totalmente implementado. Por exemplo, pode-se destacar que houve adesão da equipe de enfermagem ao uso do instrumento de estratificação de risco gestacional, o que resultou em encaminhamentos mais adequados de gestantes de alto risco. Além disso, pode-se ressaltar que houve uma análise crítica do processo de pré-natal e uma tentativa de melhoria da prática clínica, o que pode trazer benefícios a longo prazo. Porém, é importante reconhecer que a não implementação completa do trabalho pode ter limitado os resultados alcançados.

DISCUSSÃO

A realização desta pesquisa ação serviu para envolver os participantes na elaboração de uma nova ferramenta que foi adaptada e usada na UBS para encaminhar corretamente as gestantes, essa colaboração foi na maior parte relacionada ao *layout* e organização das informações do instrumento, que o deixou mais bonito e estruturado facilitando o uso na prática.

O desenvolvimento de pesquisas participativas na área da saúde implica em avanço no envolvimento e cooperação dos participantes,²³ que não são meros observadores, mas trabalham com possibilidades de resultados concretos ao fim da pesquisa. Por isso, esse método tem o objetivo de resolver um problema e ao mesmo tempo contribuir com a ciência (MORETTI; ADAMS, 2011; COUGHLAN, P.; COUGHLAN, D, 2002).

Seguindo as oito fases propostas pelo diagrama adaptado e apresentado neste estudo,

percebe-se que é possível construir em um novo método de trabalho. Porém é fundamental a participação coletiva da equipe para que os resultados desejados sejam alcançados com êxito. Por mais que todos os enfermeiros estavam utilizando o instrumento ao fim da pesquisa, infelizmente não foi possível dizer que foi implementado com total sucesso, as expectativas eram que as médicas também fizessem uso do instrumento.

No estudo realizado em uma UBS em Santos, São Paulo, foi constatada uma baixa participação dos profissionais de saúde nos eventos da unidade, principalmente por parte dos médicos. Eles relataram que a sobrecarga de trabalho era o motivo principal, mas também admitiram não se sentirem obrigados a comparecer às reuniões ou realizar certas tarefas. (VASCONCELOS; STEDEFELDT; FRUTUOSO, 2016).

Para Cardoso e Hennington (2011), mesmo que os médicos estejam dispostos a se adaptar a determinadas mudanças do processo de trabalho, impostas por enfermeiros líderes de equipe, observa-se que, ficam incomodados e aparentemente 'presos' à racionalidade que comanda suas práticas quase sempre voltadas à conduta uniprofissional e biomédica, ou seja, a mudança ocorre por pouco tempo e não de forma definitiva.

A participação dos médicos na pesquisa seria crucial para um pré-natal completo e de qualidade. Esse fato pode ser afirmado pela fala de Costa, Enders e Menezes (2008) que enfatizam a participação multiprofissional como um dos pontos centrais na reorganização da atenção à saúde no SUS, sustentada por projetos assistenciais mais integrais e resolutivos que promovam mudanças nos processos de trabalho.

Por outro lado, os enfermeiros que participaram das duas reuniões e fizeram a estratificação de risco nas consultas por meio do instrumento, passaram a encaminhar as gestantes ao PNAR com mais certeza e segurança, a forma de escrita nas evoluções dos prontuários analisados deixaram essa informação evidente.

Em uma pesquisa analítica realizada em Campinas, Fortaleza e Porto Alegre demonstrou que o uso de protocolos clínicos de encaminhamento é uma estratégia positiva para reduzir o tempo entre o encaminhamento e a primeira consulta no PNAR, reduzindo os riscos relacionados à gestação. A Atenção Primária à Saúde (APS) foi destacada como protagonista nos encaminhamentos para atenção especializada em duas das cidades estudadas. Esses resultados

refletem um cenário positivo e efetivo, reconhecendo o trabalho das equipes de saúde da família (FERNANDES et al., 2019).

Por outro lado, em pesquisa em uma maternidade no Sertão Paraibano revelou que algumas gestantes encaminhadas ao PNAR poderiam ter sido acompanhadas na atenção básica, sem riscos significativos. Isso reduziria demandas, gastos e preocupações desnecessárias. No estudo, foi evidenciado déficit de conhecimento dos profissionais sobre os encaminhamentos, destacando a necessidade de melhorias no pré-natal de risco habitual (CABRAL et al., 2018).

Em relação aos prontuários analisados, identificou-se carência de registros relacionados à anamnese durante as consultas de pré-natal, com isso faltaram muitas informações importantes sobre as características sociais e econômicas, além disso, alguns exames básicos não foram solicitados em algumas consultas. Sendo assim, a estratificação de risco podem não ter sido fidedigna. Além disso, a carência de informações relacionadas à anamnese sobre as características sociais e econômicas pode ter deixado a estratificação de risco gestacional fragilizada e não fidedigna ao estado real da gestante.

Uma pesquisa em Guanambi, Bahia, em 2022 destacou a deficiência dos profissionais na evolução e preenchimento dos prontuários. Isso dificultou a obtenção de indicadores epidemiológicos, a elaboração de medidas preventivas e intervenções. O estudo também revelou que os profissionais enfrentam dificuldades ao encaminhar gestantes de alto risco para centros especializados e iniciar o tratamento (COUTO et al., 2022).

O risco gestacional é classificado pela presença ou não de fatores de risco, que não estão relacionados apenas aos fatores biológicos e genéticos, mas também ambientais, sociais e econômicos (GARCIA et al., 2019). De acordo com o modelo de Determinação Social da Saúde de Dahlgren e Whitehead, o profissional deve levar em consideração os determinantes sociais proximais - estilo de vida; intermediários - redes sociais e comunitárias; e distais - condições socioeconômicas, culturais e ambientais gerais (BRASIL, 2019).

É importante considerar algumas limitações ao interpretar os resultados. Nem todos os profissionais aderiram à utilização do instrumento sugerido. Esta situação pode ser creditada à natureza voluntária do instrumento proposto por uma enfermeira residente. Consequentemente, alguns profissionais não o

empregá-lo em sua prática clínica o que pode ter influenciado os resultados do estudo.

No entanto, é importante ressaltar que o estudo representou um avanço ao mudar a conduta de quatro enfermeiros. Se o uso do instrumento for incorporado na rotina dos residentes, terá um impacto significativo na organização do trabalho, promovendo autonomia e segurança nas decisões. Isso, por sua vez, resultará em um pré-natal de maior qualidade, com uma abordagem sistemática, individualizada e abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a proposta de implementação de um instrumento para classificação de risco gestacional na UBS enfrentou diversas dificuldades, tendo em vista que os profissionais já estavam habituados a uma rotina de consultas que não contemplava essa estratificação de risco. Embora o ideal fosse que todos os profissionais utilizassem o instrumento para garantir que nenhuma gestante ficasse sem ser classificada, a realidade foi diferente e nem todos aderiram à proposta. Contudo, o objetivo do estudo foi alcançado através dos resultados positivos obtidos na utilização do instrumento nas consultas que evidenciaram que a sistematização da assistência trouxe benefícios para a organização e para a qualidade do atendimento prestado pelos enfermeiros, visto que a proposta não é uma obrigatoriedade de implementação do instrumento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa. Protocolos da Atenção Básica: Saúde das Mulheres. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 232 p. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/protocolo_saude_mulher.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Ações Programáticas. Manual de gestão de alto risco [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. 659p. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/manual_gestacao_alto_risco.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Aten-

ção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Atenção ao pré-natal de baixo risco [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério da Saúde. 1ª. ed, 2013. 318 p. (Cadernos de Atenção Básica, nº 32).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Gestação de alto risco: manual técnico. Brasília: Ministério da Saúde. 5. ed., 2010. 302 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/gestacao_alto_risco.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Secretaria de Atenção à Saúde. Gestação de alto risco: manual técnico. Brasília: Ministério da Saúde, 5ª. ed, 2012. 302 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira et al. Receios na Gestação de Alto Risco: Uma Análise da Percepção das Gestantes no Pré-Natal. v. 12 n. 40, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/idonline.v12i40.1051>>. Acesso em: 08 Jan 2023.

CARDOSO, Cíntia Garcia.; HENNINGTON, Élide Azevedo. Trabalho em equipe e reuniões multiprofissionais de saúde: uma construção à espera pelos sujeitos da mudança. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. v. 9, suppl 1, p. 85-112. 2011, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000400005>>. Acesso em: 01 dez 2022.

CONASS. Secretaria de estado de saúde de Minas Gerais. Associação de ginecologistas e obstetras de Minas Gerais. Atenção à saúde da gestante; Novos critérios para estratificação de Risco e Acompanhamento da Gestante, nota Técnica conjunta. Programa Viva Vida, Projeto Mães de Minas, 2013. 16 p. Disponível em: <<https://www.conass.org.br/liacc/wpcontent/uploads/2015/02/Oficina-3- Estratificacao-de-Risco-GESTANTE.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

COUGHLAN, Paul.; COUGHLAN, David. Action Research For Operations anagement. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 220-240, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/01443570210417515>>. Acesso em: 27 fev 2022.

COUTO, Santos Pablo Luiz et al. Mortalidade ma-

terna por Síndrome Hellp: Interferência do perfil, condições clínicas e ginecológicas durante a gravidez. **Cienc. Enferm**, Concepción, v. 28, n.28, p. 01-16, 2022. Disponível em: <<http://http://dx.doi.org/10.29393/ce28-28mm-pa60028>>. Acesso em: 01 jan 2023.

COSTA, Roberta Kaliny de Souza.; ENDERS, Bertha Cruz.; MENEZES, Rejane Maria Paiva de. Trabalho em equipe de saúde: uma análise contextual. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 530-536, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v7i4.6670>>. Acesso em: 01 dez 2022.

COSTA, Eugênio Pacceli.; POLITANO, Paulo Rogério.; PEREIRA, Néocles Alves. A. Exemplo de aplicação do método de Pesquisa-ação para a solução de um problema de sistema de informação em uma empresa produtora de cana-de-açúcar. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 21, n. 4, p. 895-905, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2014005000013>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

DALLA, Costa Lediana et al. Perfil epidemiológico de gestantes de alto risco. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 01-08. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44192>>. Acesso em: 25 fev. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v21i2.44192>.

FERNANDES, Juliana Azevedo et al. Avaliação da atenção à gestação de alto risco em quatro metrópoles brasileiras. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 36, n. 5, e001205192020, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00120519>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GARCIA, Érica Marvila et al. Risco Gestacional e Desigualdades Sociais: Uma Relação Possível?. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 24, n. pp. 4633-4642. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320182412.31422017>>. Acesso em: 20 dez 2022.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: **Editora Atlas S.A**, 297 p. 2010. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 02 ago. 2022.

NAKAGAWA, Masayuki. ABC: custeio baseado em atividades. 2. ed. São Paulo: **Editora Atlas**, 2001.

MCKAY, Judy.; MARSHALL, Peter. The Dual Imperatives of Action Research. **Information Technology & People**, v. 14, n. 1, p.46-59, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/09593840110384771>>. Acesso em: 27 fev 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Nota técnica para organização da rede de atenção à saúde com foco na atenção primária à saúde e na atenção ambulatorial especializada - Saúde da mulher na gestação, parto e puerpério. Sociedade Beneficente Israelita Albert Einstein. São Paulo: Ministério da Saúde, 2019. 56 p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Pré-Natal e Parto. Ministério da Saúde. Brasília, Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/pre-natal-e-parto>. Acesso em 16 fev. 2023.

MORAES, Márcia Maria dos Santos de et al. Classificação de risco gestacional baseada no perfil de óbitos maternos ocorridos de 2008 a 2013: relato de experiência no município de Porto Seguro, Bahia. **Epidemiologia e Serviços de Saúde** [online]. v. 28, n. 3, e2018491. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5123/S1679-49742019000300012>>. Acesso em 02 mar 2022.

MORETTI, Cheron Zanini.; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057018>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

OLIVEIRA, Laura Cristyne Cavalcante.;LIMA, Gigliola Marcos Bernardo de. Gestação de alto risco e o acompanhamento pré-natal no município de cuité-pb: um estudo na Zona Urbana. **Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança**, v. 15, n. 2, p. 67-76, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.17695/revcsnevol15n2p66-76>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

OLIVEIRA, Richardson Lemos de et al. Atenção ao pré-natal de alto risco e o manejo por profissionais da Estratégia de Saúde da Família: Um relato de experiência profissional. **Brazilian Journal of Health Review**. Curitiba, v. 4, n. 1, p. 3840-3851, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.34119/bjhrv4n1-304>>. Acesso em: 27 fev 2022.

RODRIGUES, Débora Batista. Referência e contrarreferência no cuidado da gestante de alto risco em rede de atenção a saúde sob a ótica da complexidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Cuidado em Saúde e Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198979>>. Acesso em: 27 fev 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE SANTA CATARINA. Instrumento classificação de risco gestacional, 2018. Disponível em: <<https://www.saude.sc.gov.br/index.php/documentos/atencao-basica/rede-cegonha/classificacao-de-risco-na-gestacao/9742-criterios-para-classificacao/file>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SANINE, Patricia Rodrigues Sanine et al. Atenção ao pré-natal de gestantes de risco e fatores associados no Município de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 35, n. 10, p.1-15, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00103118>>. Acesso em 25 fev 2022.

SANTOS, Natanael Feitoza Santos et al. O enfermeiro na identificação de risco na gestação. **Caderno De Graduação - Ciências Biológicas E Da Saúde - UNIT - Sergipe**, v.5, n. 3, p. 147-153, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/cadernobiologicas/article/view/7069>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

VASCONCELOS, Ana Claudia Freitas de.; STEDEFELDT, Elke .; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí. An experience of teaching-service integration and change of professional practices: healthcare professionals speak out. **Interface (Botucatu)**. v 20, n. 56, p. 147-58,2016. Disponível em: <<https://interface.org.br/en/an-experience-of-teaching-service-integration-and-change-of-professional-practices-healthcare-professionals-speak-out/>>. Acesso em: 02 ago 2022.

VERSIANI, Clara de Cássia Versiani.; FONSECA, Rayde Luiz Fonseca.; CALDEIRA, Antônio Prates. Perfil de óbitos maternos evitáveis em montes claros. **Revista Contexto & Saúde**, v. 17, n. 33, p. 23-31, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/view/5770>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UM LUGAR QUE NÃO ME PERTENCE: O OLHAR PARA A OUTRA NA CAPOEIRA, INTERSECCIONALIDADE, AGÊNCIA E RESISTÊNCIA

A PLACE THAT DOESN'T BELONG TO ME: THE LOOK AT THE OTHER IN CAPOEIRA, INTERSECTIONALITY, AGENCY AND RESISTANCE

ALVES, Marcelo Barbosa¹
ROSA, Marcelo Victor da²
SALERNO, Marina Brasileiro³

RESUMO

O trabalho em tela tem por objetivo discutir como diferentes capoeiristas interagem com a capoeira de maneira a produzir novas realidades para a sua prática, buscando o espaço negado a elas dentro deste universo. Iremos apontar na história de duas mestras, Tisza e Puma Camillê, evidências de como elas, uma mulher negra e a outra mulher trans e negra, relacionam-se com o universo da capoeira, de forma a produzir uma realidade favorável para projetar as suas existências, não somente como capoeiristas, mas também como sujeitos de agência/resistência. As informações obtidas foram retiradas de um programa chamado “Na identidade do capoeira”, da plataforma *Facebook* e em uma entrevista disponível no Portal da Capoeira. A nossa discussão será pautada na interseccionalidade, tendo o eixo construcionista como caminho para realizar as nossas análises. Como resultados, podemos apontar que a partir das histórias de lutas das mestras, há vestígios que a capoeira é uma rica tecnologia social para questionar a ordem social estabelecida, a qual, ao mesmo tempo que pode reiterar normas e condutas é um espaço para se produzir agência/resistência por parte dos/as seus/as praticantes.

Palavras-Chaves: Capoeira. Interseccionalidade. Agência/Resistência. Mestre Tisza. Puma Camillê.

ABSTRACT

The work on screen aims to discuss how different capoeiristas interact with capoeira in order to produce new realities for their practice, seeking the space denied to them within this universe. We will point out in the history of two master, Tisza and Puma Camillê, evidence of how they, a black woman, and the other trans and black woman, relate to the universe of capoeira, in order to produce a favorable reality to project their existences, not only as capoeiristas, but also as subjects of agency/resistance. The information obtained was taken from a program called “In the identity of capoeira”, from the *Facebook* platform and from an interview available on the Portal da Capoeira. Our discussion will be based on intersectionality, with the constructionist axis as the way to carry out our analyses. As a result, we can point out that from the stories of the mestras' fights, there are traces that capoeira is a rich social technology to question the established social order, which, while it can reiterate norms and conducts, is a space to produce agency/resistance by its practitioners.

Keywords: Capoeira. Intersectionality. Agency/Resistance. Master Tisza. Puma Camillê.

¹ Mestrando em Estudos Culturais (PPGCult), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: mmbalves.22@gmail.com

² Doutor em Educação pela UFMS. Professor nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) e Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. Email: Marcelo.rosa@ufms.br

³ Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Aquidauana/MS. Email: marina.brasiliano@ufms.br

INTRODUÇÃO

Vamos aqui falar da prática em capoeira que é frequentemente caracterizada pela luta, dança e jogo, mas que nesse trabalho será discutida a partir da movimentação de corpos subjetivos⁴. Aliás, o tratamento direcionado à prática da capoeira pode estar sendo entendida de forma reducionista e fragmentada, pois, “o que é a capoeira” por vezes é considerada na sua forma natural, de produção de uma resistência negra ao processo de escravidão, remetendo ao passado e não ao presente. Nossa proposta é pensar a capoeira do presente, é pensar “em quem pratica a capoeira”, desta forma, poderemos dar ênfase nas relações sociais que a permeia, que não necessariamente são questões da capoeira, mas sim, de um contexto mais abrangente.

A capoeira em si representa uma série de códigos, símbolos e significados construídos historicamente. Por mais que pequenas rupturas tenham sido produzidas neste universo, ela ainda é entendida como uma prática que remete à ancestralidade e tradição das pessoas afro-brasileiras e isso, por si só, tem muita potência, pois carrega história de lutas de povos que construíram modos de viver e enxerga o mundo⁵, uma arte de existir.

Quem pratica a capoeira representa outra potência, pois aspectos da sua realidade como sujeito social e cultural irão interagir com aquilo que a capoeira traz, ou seja, as experiências do capoeiristas enquanto sujeito estarão em constante interação com este universo da prática. Por diversas vezes é comum ela ser colocada como uma prática democrática, que pode ser praticada por todos/as. Segundo o dossiê produzido em 2007 sobre a salvaguarda da capoeira, ela estava inserida em 150 países (BRASIL, 2007), denotando um amplo campo de interação entre diferenças culturais.

Sendo a capoeira uma prática cultural, e sendo a cultura um movimento instável e dinâmico, Homi Bhabha (1988) já nos dava indícios da existência de diferentes culturas que se refletem em diferenças culturais. A capoeira está

4 Na pós-modernidade as relações entre os sujeitos são cada vez mais dinâmicas, Foucault (1984), considera os processos de subjetivação como modos particulares de construir a experiência de si. Essa experiência de si consideramos como subjetividade, que marca o corpo conforme as experiências vividas pelos sujeitos particulares. Nesse sentido, o corpo em movimento é um corpo que está tensionando as relações de poder, produzindo agências/resistência, no processo de construção das experiências particulares.

5 Achille Mbembe (2001), traz a relação que o africano ou o descendente travou com o novo “mundo”, na tentativa de construir uma autoimagem, que não negava o seu passado, mas, que produz uma nova realidade a partir da forma de interagir com a realidade que estavam inseridos, produzindo assim, uma arte de existir.

em constante transformação, não da sua base constitutiva, mas das interações entre os modos e formas de se pensar e desenvolver a prática, assim, sendo construída a partir de diversos olhares.

Logo, não nos apegaremos em falar sobre a capoeira em si, mas sim, sobre as pessoas que a praticam, sujeitos de potência que em devidas proporções de suas experiências, constroem a capoeira do presente, ao mesmo tempo que são construídas por ela, numa relação de imbricação, a qual os elementos da prática estão presentes⁶ e irão interagir com este universo, as condutas dos sujeitos, seus códigos morais, suas ideologias e o governo de si, constituindo assim, os sujeitos capoeiristas.

Os capoeiristas passam por processos de subjetivação que os tornam sujeitos, logo estamos compreendendo que a capoeira é, um mecanismo que contribui para a constituição dos diferentes sujeitos, assim, tornando para nós o sujeito capoeirista.

No universo da capoeira, o jogo se movimenta de forma fluída, pois na medida em que os/as capoeiristas vão imprimindo suas ações e pensamentos na capoeira, ela própria vai se transformando e isto acaba por ressignificar as suas práticas dos/as mesmos/as capoeiristas, modificando a forma de se ver, pensar e agir, não somente no universo da capoeira, mas também, em relação ao contexto social e cultural. Pegamos, por exemplo, a passagem da capoeira dita primitiva para a formulação hegemônica da capoeira baiana, assim, as bases da capoeira tida até então foram modificadas à partir das tensões das novas demandas sociais, as quais produziram não só um novo estilo de se jogar, mas também, um padrão identitário.

A ação do/a capoeirista dentro deste universo não é neutra, visto que, ele/a exerce influência e é influenciado/a a todo o momento. Logo, o universo da capoeira é uma extensão da vida cotidiana de quem a pratica, na qual estão presentes as tensões política, culturais, educacionais e sociais. Há quem diga que cada capoeirista tem a sua forma de jogar capoeira, é como se fosse sua impressão digital, essa impressão digital é resultante da sua ação no mundo cultural ao mesmo tempo em que o mundo cultural influencia em sua constituição enquanto sujeito.

6 O jogo, a luta, a dança, o canto, os toques, os movimentos, a poesia, a religiosidade, a ancestralidade, a tradição, as vestimentas, a constituição das rodas, as relações étnico-raciais isso tudo são os elementos que caracterizam o universo da capoeira. A esse respeito ver BRASIL (2007).

A Capoeira permite que o indivíduo utilize de seu corpo e que estabeleça relações com as outras práticas, que também o ressignificam, de tal modo que tensiona um e vários corpos ao mesmo tempo, porque a cada atividade ele é representado diferentemente, o que numa dinâmica radical possibilita várias leituras. Forma-se a corporeidade do indivíduo, que passa ser reformulada pelas experiências corporais vividas em conjunto com as relações da roda de Capoeira, que é causadora de tensões, criadora de problemas a serem superados, que urge hibridismos: o corpo ressignificado, re-pensado e criticizado (LUCAS DA SILVA; ALEXANDRE FERREIRA, 2012, p. 667).

Dito isto, objetivamos com este trabalho analisar como diferentes capoeiristas interagem com a capoeira, de maneira a produzir uma realidade favorável para a sua prática, buscando um espaço negado a elas dentro da capoeira.

Para tanto, trazemos um pouco da história de vida de duas capoeiristas, uma mulher Cis, negra e mestra de capoeira, conhecida como Mestre Tiza, e outra conhecida no universo da capoeira como Puma Camillê⁷, mulher trans e negra, que mistura a capoeira com o Vogue, uma dança que traz traços da identidade negra e LGBTQIAPN+⁸. Para realizar o nosso estudo, utilizamos a pesquisa Netnográfica, na mídia social *Facebook* e no site Portal da Capoeira⁹, buscando a história de agência/resistências¹⁰.

Para falar um pouco sobre a vivência da Mestre Tiza na capoeira, vamos ter como base a sua participação no programa “na Identidade do Capoeira”, transmitido pelo *Facebook*, no ano de 2020, no dia 3 de novembro¹¹. Em pouco mais de duas horas de programa a mestra discursou sobre a sua história, sobre ser mulher na capoeira e sua formação como capoeirista e formação geral.

Para a Puma Camillê, utilizamos uma entrevista dada por ela, disponível no portal da capoeira. Para tanto, realizamos nossas considerações sobre o universo da capoeira e buscamos elementos para potencializar as diferenças no processo de construção das identidades das capoeiristas.

Para além, abordamos o trabalho a partir de uma análise interseccional, tendo como base

o eixo construcionista, que “destaca sobretudo os aspectos dinâmicos e relacionais da identidade social” (Adriana Piscitelli, 2008, p. 267). Entendemos que este eixo permite a possibilidade de se pensar em outras relações que não somente as de dominação, discriminação e silenciamento, assim, a partir das análises interseccionais podemos observar o papel da fuga, da resistência e agência dos sujeitos, potencializando a práxis numa possibilidade móvel de interação e correlações de forças.

A interseccionalidade pode ser vista como uma forma de investigação crítica e de práxis, precisamente, porque tem sido forjada por ideias de políticas emancipatórias de fora das instituições sociais poderosas, assim como essas ideias têm sido retomadas por tais instituições (PATRICIA HILL COLLINS, 2017, p. 7).

Assim, é nas relações da vida cotidiana, nas tensões produzidas entre os diferentes sujeitos que a interseccionalidade ganha sentido para nós, a partir do intercruzamento dos diversos marcadores sociais das diferenças, dos quais, raça e gênero¹² terão destaque neste estudo. O termo interseccionalidade surge no final da década de 1980, com Kimberlé Crenshaw, jurista americana. Desde então, o conceito e sua aplicação vêm sendo utilizado em diversas análises de pesquisas.

A OUTRA NO UNIVERSO DA CAPOEIRA - A HISTÓRIA DE DUAS CAPOEIRISTAS

O universo da capoeira, por vezes, tem invisibilizado a mulher capoeirista. Em um livro lançado em 2020, ao abordar as suas vivências e a ancestralidade no jogo da capoeira, Mestre Jogo de Dentro, o qual é um dos mais notórios mestres, relata que a mulher na capoeira sempre esteve presente, mas com um papel secundário de suporte dos capoeiristas homens.

Do meu ponto de vista, a mulher sempre esteve nesse universo da Capoeira, do lado de grandes capoeiristas. Como as baianas do acarajé por diversas vezes os policiais perseguiam os capoeiristas e as baianas os escondiam debaixo de suas saias para que não fossem presos. Nos terreiros de candomblé as mães ou zeladoras de Santo sempre cuidaram do lado espiritual dos capoeiristas (JORGE EGÍDIO DOS SANTOS, 2020, p. 33).

⁷ Vou chamá-la pelo nome e não usarei mestra, pois, ela mesma não se apresenta desta forma.

⁸ Sigla que remete a diversidade de gênero/sexualidade (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Interssexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binário).

⁹ <https://portalcapoeira.com/capoeira/capoeira-para-todes-por-puma-camille/> - acesso em 03/11/2022.

¹⁰ Vamos entender aqui a resistência não somente como ato de resistir, de não aceitar, mas, também, através do ato de modificar a realidade para si, assim, produzindo um agenciamento do sujeito em relação a

sua realidade vivida. Sobre agência ver Neiva Furlin, (2013).
¹¹ <https://www.facebook.com/naidentidadedocapoeira/videos/991521131327845>

¹² Para maiores aprofundamentos ver Kimberlé Crenshaw (2002), Patricia Hill Collins (2017) e Gabriela de Moraes Kyrillos (2020).

O próprio Mestre Jogo de Dentro admite que a mulher vem ganhando espaço dentro do universo da capoeira, e que pequenas mudanças estão sendo produzidas de modo a ressignificar as práticas e abrir espaço para esse público. Dito isto, iniciaremos trazendo uma parte da história da Mestra Tiza, praticante de capoeira angola, que iniciou a sua trajetória com a capoeira ainda muito nova, nos inícios dos anos 1980. Mestra Tiza foi aluna, dentre outros mestres, do Mestre João Grande, homem angoleiro¹³, o qual a ensinou a arte da capoeira angola e é com esta arte que Tiza vem atuando e ressignificando a sua realidade para poder ser valorizada como mestra de capoeira.

Segundo Ana Beatriz Matilde da Silva (2019) as mulheres sempre estiveram na capoeira, mas o lugar de destaque foi do homem, sobrando para mulher o papel de secretariado e organização dos grupos, mas, muitas vezes, sem um papel que lhe desse visibilidade na roda.

É no propósito de afirmar a sua identidade de como mestra de capoeira, mulher negra e mãe que Tiza vai interagir durante a entrevista. Na abertura do programa, que é apresentado em formato de entrevista, o entrevistador expõe que não precisaria trazer outras capoeiristas para falar nesse espaço e já se dava por satisfeito com a entrevista da Mestra Tiza. Segundo ele, poucas mulheres aceitam o convite para participar do programa. Mestra Tiza, na abertura de sua fala, diz que não se deve desistir de levar outras mulheres ao programa, pois existem várias que tem muita história e muitas coisas para contar, e que se chamar uma vez e não aceitar, que continue a convidar, pois, mulheres exercem vários papéis e que ela mesmo se desdobra para ser capoeirista e cuidar dos seus afazeres enquanto mãe. Assim, enfatiza que pode não ser por falta de vontade que as mulheres não participam do programa, mas, por terem muitas demandas cotidianas.

Podemos notar nesse começo de entrevista, como os diferentes sujeitos se posicionam perante a vida. O entrevistador, homem e capoeirista, tenta relacionar o não aceite das mulheres capoeirista para a entrevista como um descaso ou uma má vontade de participar. Já a mestra Tiza aborda um outro lado que talvez o entrevistador não tivesse percebido. A ideia do não aceite dos convites para participar do programa, pode estar baseado em uma ideia de su-

bordinação da mulher perante o homem, “o não veio porque não quis”, ou que teve pouca vontade de participar. É válido enfatizar o aspecto produtivo desta relação, a partir da imagem do outro, que não é um outro passivo no processo de construção de subjetividades.

Olhando para a história, questionamos se até aqui não produzimos uma moralidade a qual coloca a mulher em um outro lugar, em um lugar de “cuidado do lar”, ao mesmo tempo que desconsideramos essa moralidade em nossos discursos. Esse fato tende a ser mais abismal quando falamos sobre mulheres negras, pois a essas, muitas vezes é relegado um papel ainda mais subalterno.

Entretanto, como no caso da discriminação de gênero, as noções de diferença, também aí, limitam a possível expansão das garantias de direitos humanos ligados à raça aos contextos em que a discriminação se pareça mais com a negativa formal, de jure, dos direitos civis e políticos (CRENSHAW, 2002, p. 172).

Michel Foucault (1988) quando fala sobre poder o relaciona como um ato positivo, de criação e produção de sujeitos, neste sentido, as relações de tensões entre os sujeitos são positivadas. O outro exerce o poder num constante jogo de poder e resistência. Diante dessa relação, apontamos a participação das mulheres no universo da capoeira, sujeitos ativos da construção das suas subjetividades.

Foucault (1988, 1998) em seus livros sobre a história da sexualidade, revisa os códigos e condutas morais, éticas e de governamentalidade, e demonstra como os sujeitos são colocados e se colocam em papéis sociais os quais são dados como formas fixas. Mas, nas relações entre os sujeitos, o próprio Foucault demonstra possibilidades de fugas, de resistências, de deslocamentos. Logo, o que Mestra Tiza demonstra em sua primeira fala que existe um papel do sujeito que resiste, do sujeito que foge da fixidez, que se desloca no sentido de formulação de uma outra relação, de uma outra produção da sua realidade.

A influência que Mestra Tiza teve da música, do samba e da proximidade com elementos da cultura afro-brasileira a levou para o mundo da capoeira. Em dado momento ela fala sobre o seu primeiro Mestre, o qual, segundo ela, nunca fez distinção de gênero na sua prática da capoeira e isso deu a ela uma motivação e segurança para percorrer os caminhos na arte.

Ábia Lima de França e Elis Souza dos Santos (2022) apontam que as relações de violência

¹³ Na prática da capoeira, angoleiro é a identidade que remete ao capoeirista jogador do estilo de capoeira angola, este em contraposição a identidade do jogador de capoeira regional. A esse respeito ver Lucas Machado Goulart (2017).

contra as mulheres no universo da capoeira nem sempre estão de forma explícita, muitas das vezes os diferentes tipos de violências contra a mulher estão mascaradas em formas de “brincadeiras”, de piadas, de movimentos no jogo, denotando assim, uma naturalização da violência contra a mulher na capoeira.

A história de Mestre Tisza é uma história de busca, em seus relatos, podemos observar que ela sempre foi atrás da capoeira, dos Mestres mais experientes, renomados. Colocar-se nesse local é construir uma realidade que às vezes não é possível para muitas outras mulheres capoeiristas.

Eliane Glória dos Reis da Silva (2018) discute sobre situações de vida das mulheres no mundo da capoeira, que em seus discursos visam narrar suas histórias de invisibilidade. Objetivando buscar indícios de como as Mestras percebem as relações de poder existentes na interação entre mulheres e homens no universo da capoeira, enfatiza que a capoeira ainda é um lugar de dominação de homens.

A história de Mestre Tisza é uma relação ocasionada pelo contato com o capoeirista homem, não estando presente em seus relatos a influência de uma mestra mulher para a sua formação capoeirística inicial. Não estamos querendo dizer que está relação (homem-mulher) é ruim, justamente é esta relação que vai denotar a importância da imagem do outro para a construção da autoimagem, ou seja, para a construção do “eu”.

Um dos momentos mais marcantes na entrevista da Mestre Tisza é quando ela relata sobre a cantoria na roda de capoeira. Em sua vida, a musicalidade e o canto sempre estiveram muito presentes, ela traz como referências de músicas as que a sua mãe escutava e a fazia cantar para aprender a ler, por vezes, letra de samba. A sua referência para tonalidade de voz é Elza Soares, Baby Consuelo e entre outros cantores e cantoras. Interessante, que nesse momento ela fala sobre a sua influência musical e relaciona com várias mulheres cantoras, diferente da sua influência capoeirística que não aparecem mulheres como referências.

A experiência que denota valor, no universo da capoeira, é do homem, assim, as mulheres por vezes têm que jogar, cantar e tocar instrumentos performatizando os homens. É a experiência masculina que vai ter lugar de destaque dentro desta prática. Vale aqui citar um dado interessante que França e Santos (2022) trazem que apenas 14% dos/as mestres/as de capoeira

são mulheres e que atualmente existe mais de 260 mestras de capoeira espalhadas pelo mundo.

Para este universo pequeno de mulheres que gostam de cantar nas rodas de capoeira, Mestre Tisza fala da necessidade de manter o tom de voz que mais as agradam, não forçando-a para reproduzir o padrão grave entonado pela voz dos homens, ou então agudo somente para denotar a feminilidade, ela aconselha cantar para se sentir bem e bem conduzir uma roda.

Por fim, nos chamou atenção a pergunta feita por um expectador para a entrevistada, sobre o que ela achava das mulheres da “pá virada”. A mestra num primeiro momento tentou entender a pergunta e logo a ressignificou para dar a sua resposta, dizendo que entende como mulher da “pá virada” as mulheres inteligentes, que tem uma chama que carrega, que sabe que não pode apagar, em outras palavras, essa mulher é uma mulher que busca se inserir nos espaços, os quais, geralmente ela não é tida como protagonista. Entendemos nessa fala que um desses espaços seria a capoeira, sendo a própria Mestre Tisza uma mulher da “pá virada”, pois está dentro deste espaço buscando a sua inserção.

Como mulher negra, Mestre Tisza busca projetar as suas experiências de vida, suas histórias de luta para construir a sua autoimagem a partir de elementos da cultura negra, principalmente dados pelo samba e pela capoeira e, na constante relação com o outro capoeirista, geralmente homem. Logo, notamos que não é somente na relação de opressão que emerge a figura da mestra de capoeira, mas sim, na projeção de uma realidade favorável à sua existência, móvel, dinâmica e produtiva.

Não podemos deixar de notar, a quantidade de mulheres que comentavam na *live* que estava sendo transmitida, muitas elogiando a mestra, outras falando que tem orgulho de conhecer e de ser aluna. Isso nos faz lembrar de bell hooks (2019) quando nos fala dos sistemas de representações. Nesse sentido, podemos falar que existe uma representação da mulher construída pela mulher, na entrevista da Mestre Tisza. Mas, também que essa representação é ressignificada com o outro capoeirista, que na história da Mestre Tisza é o homem, ele “detentor” do conhecimento ancestral da capoeira¹⁴.

Neste sentido, Mestre Tisza aprende com o outro os modos de ser uma capoeirista e a res-

¹⁴ Carlos Vinicius Frota de Albuquerque (2012), vai apontar que a capoeira é uma prática que ainda os homens heterossexuais são tidos como os detentores dos saberes.

significa trazendo outras experiências, outras possibilidades, assim construindo a sua própria identidade a partir da relação com o diferente, numa relação de poder. E é nessa relação que a agência/resistência acontece.

Outra mulher capoeirista é Puma Camillê, com seu estilo próprio de interagir com o universo da capoeira vem buscando espaço para se projetar enquanto sujeito que resiste às construções, por vezes, estereotipadas da capoeiragem. Artista, coreógrafa, palestrante e capoeirista, procura nestas atividades, possibilidades de agenciar a sua própria realidade, trazendo questionamento de uma ordem que ainda é heteronormativa. Desta maneira, busca projetar a sua arte de existir em uma realidade diversa, mas ainda tão normativa.

Aos 27 anos, se define como cidadã de lugar nenhum, a procura de um lugar no mundo. Nascida no interior de São Paulo conheceu a capoeira aos sete anos de idade. É a pioneira na capoeira ao inserir o universo LGBTQIAPN+ na prática, como ela mesma diz, não consegue se descrever em nenhuma identidade de gênero, mas que, se aproxima da identidade Trans. Negra, capoeirista, idealizou um movimento de capoeira chamado Capoeira para “Todes”. Desde muito pequena, Puma Camillê joga capoeira, e com ela tem uma relação íntima, considerando-a para muito além dos movimentos estéticos e padronizados.

Em uma entrevista concedida ao portal da capoeira, ela diz:

Quando falo de ética e respeito, na capoeira isso não tem a ver só comigo exclusivamente. A capoeira é a oportunidade de experienciar você mesmo a partir do outro, de trazer o movimento como cura. Jogar capoeira é você entender o outro em você. Enxergar o outro como espelho. De enxergar a minha ética, de como eu enxergo o mundo a partir do outro. Me enxergar em comunidade. Ler o outro a partir de mim. *Pra* além da movimentação que corre em meu corpo, eu faço os outros corpos se movimentarem a partir do que existe em mim (PUMA CAMILLÊ, 2021).

O Projeto Capoeira para Todes, como a própria Puma Camillê falou em entrevista dada ao Altas Horas¹⁵, na rede Globo, é uma iniciativa que visa resgatar o papel questionador que a capoeira possui, desvinculando os padrões estéticos do mundo da capoeira, abrindo espaço para a participação das pessoas marginalizadas, das minorias sociais. Isso pode significar o resgate da capoeira como processo de resistência,

o qual, pelos movimentos corporais, pela resignificação dos padrões se produza a liberdade de expressar e representar as diferentes subjetividades.

Em um universo, que como apontado neste trabalho, é ocupado por homens, Puma Camillê, na sua expressão corporal e seu posicionamento político, vem tentando ressignificar a capoeira. A sua identidade de gênero não deixou que ela ficasse de fora desse universo, pelo contrário, ela trouxe um movimento inovador, elementos da cultura LGBTQIAPN+ para dentro da capoeira.

Puma Camillê traz a ideia de que a capoeira, como no passado, é um símbolo de resistência, mas em uma outra perspectiva. Se a capoeira representava a resistência contra as desumanas condições de vidas dadas às pessoas que foram escravizadas, no presente representa uma possibilidade de desvincular a sua prática de padrões que não representam por vezes os sujeitos que dela participam, ou seja, a capoeira para Puma Camillê é uma tecnologia social que pode questionar a constituição dos diferentes sujeitos.

O sujeito é constituído por um processo de reiteração de normas, mas, que nesse processo as normas não são assimiladas sempre da mesma forma, havendo aí mudanças que podem ser caracterizadas por pequenas rupturas e discontinuidades, constituindo o sujeito performático. Isso é dado pela dinâmica do poder, o sujeito nessa perspectiva está sempre em construção no interior das relações de poder.

Ao interagir, nos tornamos sujeitos nas relações de poder travadas no processo de sujeição e subjetivação do indivíduo, as pessoas tornam-se sujeitos após terem passado por esse processo. O sujeito encontra possibilidade de subjetivação a partir dos processos de resistências construídos para se impor contra as normas sociais que os limitam (FULIN, 2013).

A constituição do sujeito se dá mediante a uma submissão primária ao poder, que atravessa os valores e as normas internalizadas desde a infância, por meio dos processos de socialização. Podemos entender, assim, que a dinâmica das relações de poder tensiona a interação entre os sujeitos potencializando novas possibilidades, daí o papel produtor do poder, logo “poder é simultaneamente externo ao sujeito e é a própria força que rege o sujeito” (FULIN, 2013, p. 397).

A agência é gerada a partir das condições dadas pelas relações de poder e o sujeito é o lugar de agência e ao invés de fonte de agência,

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=RpYcGRoV7Hk> – Acesso em 27/11/2022

denotando assim, que não existe um poder soberano e que existem possibilidades de resignificação, rupturas e descontinuidades por parte do sujeito. A agência sempre ocorre no contexto das relações sociais, aos poderes que limitam a condição do sujeito.

Assim, a agência é a própria força de resistir ao subverter a ordem social, política, cultural, de gênero ou religiosa que impõe limites a ação do sujeito. Nesse contexto, resignificar a realidade produz outros locais de interação entre os sujeitos, produzindo identidades, subjetividades e ao mesmo tempo que enfatiza as diferenças¹⁶.

Ao projetar a sua identidade no universo da capoeira, Puma Camillê entoa para o mundo a sua existência, suas experiências e a sua identidade de gênero. Sua subjetividade é produzida a partir da relação entre a dança, o universo LGBTQIANP+ e a prática na capoeira, a qual produziu uma forma de viver a arte em relação com a sua própria vida. Eis que agência e resistência estão num processo de interação na produção da sua identidade como capoeirista e sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capoeira é uma prática que denota a luta histórica contra um sistema de desvalorização do/a outro/a que foi escravizado/a. Carrega consigo seus símbolos, códigos, significados e representações. A sua base constitutiva está consolidada, porém não acabada, havendo lugar para resignificações e produção de novos espaços.

A potência da capoeira no tempo presente poderá ser representada pelos/as seus/as praticantes, que são sujeitos que constroem as suas realidades numa fluída relação entre sujeitos. Influenciada pela dinâmica do poder, a relação entre o eu e o outro, o processo de construção da identidade e sua interação com as diferenças são aspectos produtores, os quais acarretam produções de subjetividades e identidades cada vez mais deslocadas, por meios de processos de agência e resistência.

Nesta perspectiva a capoeira representa o jogo de tensões dos sujeitos sociais, os quais estão sempre em busca da produção e resignificação das suas realidades e de seus anseios, na medida que encontram possibilidades de estar

em um questionamento constante dos códigos morais e de condutas presentes na vida. Se no passado a capoeira representava a luta contra um sistema perverso, o sistema escravista, hoje ela pode representar a luta pela necessidade de visibilidade dos diversos sujeitos: as mulheres, os/as/es LGBTQIANP+, as pessoas com deficiências, as pessoas obesas, pessoas negras, idosos/as, ou seja, a capoeira ainda traz consigo possibilidades de um papel questionador muito potente. Logo, no espaço da capoeira há diferentes marcadores sociais que podem ser explorados e pensados a partir de processos de agência/resistência.

Mestra Tisza e Puma Camillê no contexto da capoeira são sujeitos da agência, são produtoras de resistências e estão tencionando as relações de poder. Pensar nas infinitas possibilidades que esses sujeitos trazem para o universo da capoeira, nos faz olhar para as relações dinâmicas que o mundo da capoeira pode oferecer aos diferentes sujeitos.

Desta forma, procuramos analisar, a partir de um olhar interseccional, o como duas mulheres se relacionam no universo da capoeira, buscando produzir uma realidade favorável para si, a qual possam se projetar enquanto sujeitos de agências e resistência, a partir da relação com o outro diferente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlos Vinicius Frota de. “**Tá na água de beber**”: culto aos ancestrais na capoeira. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1988.

BRASIL. **Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural Brasileiro**. Brasília: IPHAN, 2007.

CARDOSO, Thomas Victor Barreto; LIMA, Maria Izabella Souza de. Interseccionalizando o direito à educação: quais corpos podem habitar o conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**. Cuiabá, v. 03, n. 13, jan. - abr., p. 231 - 248, 2021. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/.../ind.../rebeh/index>. Acesso em 15 mai. 2023.

¹⁶ Entendemos a diferença como processo que produz a identidade, ou seja, passamos a existir como outro a partir da relação entre a diferença e identidade, logo, tanto a diferença e identidade são importantes para a constituição do sujeito. A esse respeito ver Tomas Tadeu da Silva (2000).

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509704/mod_resource/content/0/559-1734-1-PB.pdf. Acesso em 28 nov. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan., 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 19ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FRANÇA, Ábia Lima de; SANTOS, Elis Souza dos. Mulher, Mãe e Capoeira: interseccionalidades em jogo na Bahia. **Revista de Humanidades e Letras**, v. 1, nº. 1, 2022.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32198>. Acesso em 05 out. 2022.

GOULART, Lucas Machado. Eu sou angoleiro: Considerações sobre a Capoeira Angola e os Estudos de Performance. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 4, n. 3, p. 139-149, jul-dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/35654>. Acesso em 15 nov. 2022.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

MBEMBE, Achille. *As formas africanas de auto-inscrição*. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, n.

1, 2001, p. 171-209. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ddR69Y7Ptm6KDvv4t-mHSvbF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2022.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul., 2008.

Portal da Capoeira. <https://portalcapoeira.com/capoeira/capoeira-para-todes-por-pumacamille/>. Acesso em 03 nov 2022.

Programa Identidade na Capoeira. Disponível em: <https://www.facebook.com/naidentidade-docapoeira/videos/991521131327845>. Acesso em: 30 out. 2022.

SANTOS, Jorge Egídio dos. **Capoeira angola e ancestralidade**. Rio das Pedras, SP, 2020.

SILVA, Ana Beatriz Matilde da. **Mulheres na Capoeira: resistência dentro e fora da roda**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11480>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SILVA, Eliane Glória dos Reis da. **As mestras de capoeira: empoderamento e visibilidade**. Tese (Doutorado em Ciência do Exercício e do Esporte) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Lucas Cantador Dourado da; FERREIRA, Alexandre Donizete. Capoeira Dialógica: O corpo e o jogo de significados. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 665-681, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gzWBbgDZbG8XsG9VVMjcT-VM/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13/03/2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis. Vozes, 2000.

AULAS REMOTAS: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

REMOTE CLASSES: DIFFICULTIES FACED BY TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

PASSOS, Hellem Juliane Batista ¹
LELIS, Deborah de Farias ²
TIBÃES, Hanna Beatriz Bacelar ³
Baldo, Thais de Oliveira Faria ⁴

RESUMO

Objetivo: identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de diversos níveis e redes de ensino, no contexto das aulas remotas. **Metodologia:** O estudo foi realizado com a análise de 8 artigos científicos, todos com o tipo de pesquisa qualitativa. **Resultados:** Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores teve que se adaptar e reinventar por conta própria, sem um maior suporte por parte das instituições de ensino, causando também um choque entre a vida pessoal e a vida profissional dos docentes. Também se verificou que houve um aumento significativo na falta de apoio por parte dos familiares e aumento na ausência dos alunos perante as aulas remotas, devido à falta de acesso à *internet*. **Considerações finais:** Conclui-se, que a formação dos professores e a falta de apoio e estrutura que os alunos recebem são um grande obstáculo que afetam drasticamente na construção, interesse e motivação do ensino aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino remoto. Pandemia. Professores.

ABSTRACT

Objective: to identify the difficulties faced by teachers at different levels and educational networks, in the context of remote classes. **Method:** The study was carried out with the analysis of 8 scientific articles, all with the type of qualitative research. **Results:** The results showed that most teachers had to adapt and reinvent themselves, without greater support from educational institutions, also causing a clash between the personal and professional lives of teachers. It was also found that there was a significant increase in the lack of support from family members and an increase in the absence of students from remote classes, due to the lack of internet access. **Final considerations:** It is concluded that teacher training and the lack of support and structure that students receive are a major obstacle that drastically affect the construction, interest and motivation of teaching and learning.

Keywords: Remote Education. Pandemic. Teachers.

¹ Bióloga pela Faculdades Prominas, Montes Claros/MG. Email: hellemjuh@gmail.com

² Doutora em Ciências da Saúde pela Unimontes. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros/MG. Email: dehelisfarias@gmail.com

³ Doutora em enfermagem pela UFMG. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros/MG. Email: hannabacelar@gmail.com

⁴ Doutora em Ciências Fisiológicas pela UFES. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e UNIFIPMOC, Montes Claros/MG. Email: professorathaisbaldo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em setembro de 2019 iniciou-se na China uma epidemia com origem na cidade de Wuhan, causada por um coronavírus, inicialmente denominado 2019-nCoV, Covid-19 e finalmente SARS-CoV-2. Com o elevado fluxo de pessoas circulando entre a China e outros países, o vírus se espalhou rapidamente pelo mundo. Deste modo, no dia 11 de março de 2020, após inúmeros casos confirmados surgirem rapidamente em todo o mundo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (VILELA JUNIOR, *et al.* 2020).

A doença causada pelo SARS-CoV-2 possui letalidade mais baixa quando comparada a outros coronavírus, porém a sua alta transmissibilidade resulta em um número preocupante de mortes. O SARS-CoV-2 é transmitido principalmente por meio de gotículas contaminadas de secreções de uma pessoa infectada para uma pessoa não infectada. Ademais, sua infecção pode ser facilmente espalhada uma vez que indivíduos contaminados assintomáticos, pré-sintomáticos ou com sintomas leves também podem transmitir a doença (AQUINO, *et al.* 2020).

Para reduzir a transmissão do vírus e limitar o avanço da pandemia, diversos países realizaram uma série de medidas e intervenções, como o isolamento social e rastreamento de casos positivos; a higienização das mãos com água e sabão; uso do álcool em gel 70% e de máscaras faciais (AQUINO *et al.* 2020). Dentre os citados, destaca-se o isolamento social como sendo a medida mais efetiva na redução da transmissão do coronavírus.

Várias medidas sugeridas pela OMS foram adotadas por estados e municípios brasileiros, tal como o fechamento de escolas, universidades e comércios não essenciais. Alguns países também decretaram a proibição da circulação de pessoas na rua (do inglês, *lockdown*), ou seja, a população podia circular somente no caso de procura a assistência à saúde ou na compra de alimentos e/ou medicação (AQUINO *et al.* 2020; MALTA, *et al.* 2020).

As medidas sanitárias e de distanciamento social trouxeram importantes modificações no cotidiano de pessoas ao redor do mundo, incluindo o Brasil. O setor da educação foi um dos mais afetados, uma vez que uma das medidas implementadas foi a suspensão de atividades presenciais. Desta forma, o ensino remoto emergencial foi a alternativa encontrada pelas

instituições de ensino para a continuidade do semestre letivo (RONDINI, *et al.* 2020).

Diante disso, cabe analisar as demandas discentes, tendo em vista a diversidade, a acessibilidade e os princípios de inclusão para que se note de forma igualitária as necessidades de cada aluno, pois estima-se que nem todos possuem conhecimento necessário para utilizar as tecnologias da informação e comunicação e a grande maioria vive em situação de vulnerabilidade social, ou seja, mesmo sabendo como utilizar as tecnologias, não possuem o acesso necessário (CAMACHO, *et al.* 2020).

Ao sair da sala de aula física para a remota, ainda que se viva em um contexto onde a tecnologia está ligada à maioria das ocupações profissionais, existe a preocupação por parte dos educadores que constatarem ter pouco conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas. Com o momento de crise atual, onde os métodos educativos sofrem grandes alterações, as indagações expostas pelos docentes ficam ainda mais evidentes, logo avalia-se a necessidade da capacitação, a fim de não comprometer a qualidade do ensino/aprendizado (BARBOSA, *et al.* 2020).

“(…) desafio para os docentes atuais em participarem de um processo de mudança tão grande, no qual de um lado, uma grande parcela dos alunos nasce e cresce em contato constante com o meio digital, através de seus *tablets* e *smartphones*, por exemplo, e do outro lado, docentes que já se atentavam com suas diversas atividades, agora tendo que repensar novas possibilidades mediante a conjuntura das novas tecnologias. (...) como colocar isso em prática e de maneira com que o processo de ensino aprendizagem alcance seus objetivos” (ALVES, 2018, p. 27).

Sobretudo, os professores estão passando por novas experiências nas suas ocupações e de uma forma mais complexa. Sendo que necessitam de processos mais elaborados e eficazes para o alcance da excelência na contribuição dos serviços, para que assim alcancem seus objetivos. Posto isto, tanto os docentes quanto os discentes podem, de alguma maneira, observar e/ou manifestar dificuldades ao longo do processo de ensino e aprendizagem (BARBOSA, *et al.* 2020).

Em razão disto, o presente estudo tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores de diferentes níveis e redes de ensino, em relação às aulas remotas em meio à pandemia.

METODOLOGIA

Trata-se de uma Revisão de Literatura Sistemática, desenvolvida a partir de avaliação criteriosa e detalhada de estudos validados sobre o tema abordado. Para obter os artigos a serem utilizados como base, foi realizado um levantamento nos bancos de dados eletrônicos da plataforma Google acadêmico, a combinação dos descritores pesquisados foram “professores” e “pandemia”.

Foram adotados alguns critérios para realização das buscas, considerando artigos no qual o acesso ao periódico fosse livre aos textos completos, com utilização do idioma português, publicados a partir de março de 2020, início da pandemia do Covid-19, especificamente com metodologia do tipo qualitativa. Dentre esses, foram selecionados 60 artigos, no qual após a leitura do resumo, houve a necessidade de des-

cartar 52 estudos que se encontravam disponíveis em outra língua que não a Portuguesa, tratavam-se de revisão de literatura e/ou trabalho de conclusão de curso e também os que não estavam relacionados ao objetivo da pesquisa. Por fim, também foram excluídos os trabalhos que não estavam disponíveis para acesso livre. Portanto, foram considerados 8 artigos que estavam de acordo com os critérios adotados para desenvolver a presente revisão.

RESULTADOS

Após a leitura completa dos artigos selecionados, os principais achados foram apresentados na tabela 1. Para cada artigo foi apontado o nome dos autores e ano em que foi publicado; o título do artigo; a metodologia aplicada e os principais resultados e conclusões encontrados.

| Autores/Ano | Título | Metodologia | Principais resultados/Conclusão |
|----------------------------|---|--|--|
| ANJOS, 2020 | Dificuldades no ensino-aprendizagem e comunicação entre professores e alunos durante a pandemia do Covid-19 | Pesquisa qualitativa e quantitativa | Os professores têm se empenhado a se adaptar ao sistema de ensino remoto através da comunicação virtual e as diversas estratégias de linguagem adotada. |
| DINIZ, <i>et al.</i> 2020 | Percepção de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia | Abordagem qualitativa | A sobrecarga que o professor tem levado para desenvolver propostas dinâmicas aos seus alunos. Porém, alunos sem acesso aos meios tecnológicos utilizados nas aulas e ainda distantes do convívio com seus pares. |
| FRANÇA, <i>et al.</i> 2021 | O ensino remoto na pandemia e a precarização da prática pedagógica de professores de Porto Velho: pertinências e impertinências | Tipo descritiva de abordagem qualitativa | Mudanças abruptas como as que ocorreram na prática pedagógica dos professores não devem materializar-se sem focar no essencial que é a formação dos professores para atuarem em contexto emergente. |

| | | | |
|-----------------------------|---|---------------------------------------|--|
| LEITE, <i>et al.</i> 2020 | Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergências, no contexto da pandemia da Covid-19 em Pernambuco | Estudo qualitativo | A pesquisa indicou que a garantia da infraestrutura adequada para a organização do processo educativo em seus planejamentos didáticos e para a formação continuada na inclusão das tecnologias digitais são questões que precisam ser refletidas, discutidas e necessitam de mais esforços para garantir a qualidade do ensino e aprendizagem. |
| MIRANDA, <i>et al.</i> 2020 | Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos | Abordagem qualitativa | O desafio assumido pelos docentes e alunos é grande, são inúmeras as problemáticas que estão sendo enfrentadas pelo professor como o desinteresse dos alunos, falta de equipamentos e de apoio dos pais e das instituições de ensino, dentre outros. |
| PEREIRA, <i>et al.</i> 2020 | Escolas rurais de Rio Verde - GO: os desafios dos professores ao processo de ensino e aprendizagem em meio a pandemia | Qualitativa de natureza bibliográfica | Ficou-se evidente os desafios enfrentados para se desenvolver um ensino de qualidade com alunos de forma remota. |
| SANTOS, <i>et al.</i> 2020 | As dificuldades e desafios que os professores enfrentam com as aulas remotas emergencial em meio a pandemia atual | Natureza de pesquisa qualitativa | Notou-se necessidades integradas entre a prática pedagógica e a ferramenta que, convencionalmente, circulam de forma do acesso à rede, como é o caso da tecnologia, que têm sido transmutados à esfera comunicativa da atuação humana virtual. |
| ZIMER, <i>et al.</i> 2020 | A educação em tempos de pandemia: um olhar para as percepções de estudantes, professores e responsáveis de escolas do Vale do Paranhana - RS sobre os impactos nas práticas escolares | Pesquisa quali-quantitativa | A pesquisa revelou que as relações educacionais in absentia, promovidas (ou precipitadas?) pelo distanciamento social devido a pandemia do Covid-19 expõe as fragilidades do sistema educacional. |

Fonte: Elaborado pelos autores para fins deste estudo.

O estudo contou com a revisão de 8 artigos escolhidos de acordo com os critérios citados acima, onde foi identificado em 7 artigos (DINIZ, *et al.* 2020; FRANÇA, *et al.* 2021; LEITE, *et al.* 2020.; MIRANDA, *et al.* 2020.; PEREIRA, 2020.; SANTOS, *et al.* 2020.; ZIMER, *et al.* 2020) que a maioria dos professores não recebeu nenhum

tipo de formação ou preparo para este tipo de atividade e que muitos dos professores tiveram que buscar alternativas para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para atuar neste novo cenário.

Além disso, 5 artigos (ANJOS, 2020.; DINIZ, *et al.* 2020; FRANÇA, *et al.* 2021; MIRANDA, *et*

al. 2020.; SANTOS, *et al.* 2020) relatam a sobrecarga do trabalho, fundindo a vida pessoal a profissional.

Ainda, em 6 artigos (ANJOS, 2020.; DINIZ, *et al.* 2020; MIRANDA, *et al.* 2020.; PEREIRA, 2020.; SANTOS, *et al.* 2020.; ZIMER, *et al.* 2020) observou-se falta de apoio por parte da família, desmotivação dos alunos, além da falta de acesso à *internet*/tecnologias. Somente um artigo evidenciou melhoria na relação entre a família dos alunos junto a escola (FRANÇA, *et al.* 2021).

DISCUSSÃO

Com o início da pandemia do Covid-19, o setor da educação impôs novas exigências no processo de ensino e aprendizagem, necessitando de conhecimentos e habilidades na área da tecnologia por parte dos discentes e docentes. Com isso, os professores tiveram que se prontificar ao aceitar o compromisso de mediar o processo de aprendizagem. Entretanto, para o desenvolvimento dos conteúdos necessários é indispensável que o profissional possua um conjunto de habilidades tecnológicas. Logo, fica em questão a relevância da inclusão de práticas educativas que são necessárias para a atender às demandas tecnológicas (LIMA, *et al.* 2020).

Em meio ao momento de crise, é importante discutir as condições dos professores durante o isolamento social (PALUDO, 2020), visto que os modelos tradicionais de ensino, comunicação e linguagem sofreram drásticas mudanças (ANJOS, 2020).

Nesse contexto, professores precisaram se ajustar e/ou buscar por metodologias de ensino para se adequarem às novas exigências (ANJOS, 2020), aceitaram novas demandas, com situações contrárias às que já estavam acostumados a vivenciar, como mudanças no local de trabalho e no tempo disponível para a realização de suas atividades laborais, exigindo intensificação no trabalho, o que acabou ampliando a sua jornada (FRANÇA, *et al.* 2021).

Notou-se que o aumento da demanda imposta ao professor vai além das propostas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, circunstância essas contrárias ao trabalho docente. Observa-se que se intensificou a figura de um professor polivalente, afastando-o de sua primeira função, a de domínio cognitivo e impondo responsabilidades para o desempenho de múltiplas funções, a qual é necessário o conhecimento de novas habilidades e o desenvol-

vimento de novas competências (FRANÇA, *et al.* 2021).

Neste cenário, onde houve a necessidade de se adaptar as atividades de ensino à rotina diária das atividades familiares e domésticas, fica evidente as limitações e a precarização atribuídas à sobrecarga de trabalho (FRANÇA *et al.* 2021).

A pandemia está causando impactos significativos, com diversas consequências e nas mais variadas áreas. De acordo com Paludo (2020, p.44) “[...] na área da educação não é diferente, com mais de dois terços dos estudantes do mundo afetados, a pandemia vem trazendo à tona as desigualdades de acesso e oportunidade aos estudos [...]”. Desta forma, com o fechamento das instituições escolares, milhares de estudantes tiveram que se readaptar a este novo modelo de ensino (PALUDO, 2020). Com isso, a participação da família fica sendo necessária, como responsáveis diretos pelas crianças, desempenham um papel decisivo no desenvolvimento e participação do aluno. No entanto, é fundamental a integração entre a escola e a família, para que assim a educação dada no lar seja satisfatória (OLIVEIRA, *et al.* 2021).

Desta forma o presente estudo buscou contribuir com a percepção das necessidades no qual os professores estão passando, para que com isso a comunidade escolar tenha a consciência de oferecê-los a devida capacitação e também a disponibilizar ferramentas necessárias que facilitem e possibilitem o recurso de aprendizagem.

Entretanto, o trabalho possui algumas limitações, a análise se baseou em uma amostra relativamente pequena, composta por apenas oito artigos científicos, o que pode restringir a generalização dos resultados. O número de artigos reduzido pode introduzir um viés metodológico, uma vez que uma abordagem mais abrangente poderia enriquecer mais ainda a compreensão do tema.

CONCLUSÃO

Diante do cenário pandêmico, o ensino remoto mudou o formato do ensino tradicional, ocasionando desafios e dificuldades a toda a educação do país, onde são nítidos os impactos que estas mudanças causaram. Contudo, após a revisão sistemática dos artigos escolhidos, nota-se que medidas são necessárias para uma maior assistência aos professores e um sistema

de reforço deveria ser adotado para alunos que possuem pouco apoio dos pais e dificuldades no acesso à *internet*.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no

ambiente educacional. 1. ed. Joinville: Clube dos Autores, 2018. p. 101.

ANJOS A. C. P. dos. Dificuldades no ensino-aprendizagem e comunicação entre professores e alunos durante a pandemia do Covid-19. *Rev. Franc. Edu*, Santa Maria, v.4, p. 38-45, 2020. Disponível em: <https://www.revistafranciscanaeducacao.com.br/public/artigos_publicados/v_4_96_DIFICULDADES%20NO%20ENSINO-APRENDIZAGEM%20E%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20ENTRE%20PROFESSORES%20E%20ALUNOS%20DURANTE%20A%20PANDEMIA%20DO%20COVID-19.pdf> Acesso em: 21 mar. 2021

AQUINO E. M.L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, suppl 1 pp. 2423-2446, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDqq4qT7WtPhvYr/?lang=pt#>>. Acesso em: 12 jun.2021.

BARBOSA A. M. et al. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Rev. Augustus*, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. Disponível em: <<https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>>. Acesso em 13 jun. 2021.

CAMACHO, A. C. L. F. et al. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n.7, p. e275973979, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3979>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

DINIZ L. T. D. S. et al. Percepção de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. *Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora*, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69274>>. Acesso

FRANÇA R. D. F. C. et al. O ensino remoto na pandemia e a precarização da prática pedagógica de professores de Porto Velho: pertinências e impertinências. *Revista Educar Mais*, 2021, v. 5, n. 1, p. 139-156, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2219>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

LEITE N. M. et al. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da Covid-19 em Pernambuco. *Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana*. 2020, v. 11 n. 2 p. 1-15. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248154>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

LIMA, V. S. De. et al. Capacitação docente e discente para o uso das tecnologias digitais e ambientes virtuais: uma análise da real necessidade em tempos de pandemia. *Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora*, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68140>>. Acesso em: 23 junho 2021.

MALTA D. C. et al. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. *Epidemiologia e Serviços de Saúde [online]*. Brasília, v. 29, n. 4 p. 1-13, Julho 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400026>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MIRANDA K. K. C. D. O. et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. *Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora*, Novembro de 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68086>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

OLIVEIRA, C.P. De. et al. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia do Covid19. *REEDUC*, v. 7, n. 1, p.70-86, 2021. Disponível em: <<https://www.praxia.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11556>> Acesso em 24 junho 2021.

PALUDO, E.F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. *Em Tese*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, julho/dezembro de 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v>>

17n2p44>. Acesso em: 24 junho 2021.

PEREIRA A. M. F.; ALMEIDA M. Z. C. M. D. Escolas rurais de Rio Verde-GO: os desafios dos professores ao processo de ensino e aprendizagem em meio a pandemia. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 27 n. 1 p. 50-66, 2020. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1424>. Acesso em: 21 mar. 2021.

RONDINI, C. A. *et al.* Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **EDUCAÇÃO, [S. l.]**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>>. Acesso em: 12 jun. 2021

SANTOS R. P. D.; JÚNIOR J. M. M. D. N.; DIAS M. A. D. A. As dificuldades e os desafios que os professores enfrentam com as aulas remotas emergencial em meio a pandemia atual. **Anais**

VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, Novembro 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68020>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

VILELA JUNIOR. G. B. *et al.* Aspectos epidemiológicos da Covid-19: uma revisão sistemática. **Revista CPAQV**, São Paulo, v. 12, nº. 2, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<http://www.cpaqv.org/revista/CPAQV/ojs-2.3.7/index.php?journal=CPAQV&page=article&op=view&path%5B%5D=442>> Acesso em: 12 jun. 2021.

ZIMERA. F. D. O. S. *et al.* A educação em tempos de pandemia: um olhar para as percepções de estudantes, professores e responsáveis de escolas do Vale do Paranhana-RS sobre os impactos nas práticas escolares. **Formação de professores em Revista**, v. 1 n. 2 p. 90-107. Julho/dezembro de 2020. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/1917>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

A IMPORTÂNCIA DE UM LIVRO DIDÁTICO DIGITAL NO ENSINO PRESENCIAL DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)

THE IMPORTANCE OF A DIGITAL TEXTBOOK IN PRESENTIAL TEACHING OF THE DISCIPLINE PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONALS AT THE UNIVERSITY OF THE STATE OF PARÁ (UEPA)

PINTO, Ricardo Figueiredo¹
SOUZA, Divaldo Martins de²
PINTO, Victória Baía³

RESUMO

O objetivo do estudo foi avaliar a importância de um livro didático digital no ensino presencial da disciplina Educação Física e Saúde na formação do profissional de Educação Física na Universidade do Estado do Pará (UEPA). O presente trabalho se tratou de uma pesquisa de campo, do tipo transversal, com características descritivas e inferenciais, em uma abordagem quali e quantitativa, foi aplicado um questionário on-line, via Google Forms para docentes e discentes do curso de Educação Física da UEPA, a amostra foi composta por 119 discentes e 5 docentes de ambos os sexos, com idade média de 22,97 anos e 56,20 anos respectivamente. O principal achado do estudo é que um Livro Didático Digital é importante e inovador, pois pode facilitar a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes, trocando informações, sugerindo atividades e avaliações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, e assim, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos voltados para a saúde.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino. Aprendizagem. Saúde.

ABSTRACT

Professional training in health has historically been based on technical and biological methods, however, the transformation in the educational world has brought technological innovations in the act of learning and teaching. In this sense, the objective of the study was to evaluate the importance of a digital textbook in the face-to-face teaching of Physical Education and Health in the training of Physical Education professionals at the Universidade do Estado do Pará (UEPA). The present work was a cross-sectional field research, with descriptive and inferential characteristics, in a qualitative and quantitative approach, an online questionnaire was applied via Google Forms to teachers and students of the Physical Education course at UEPA, the sample consisted of 119 students and 5 teachers of both sexes, with a mean age of 22.97 years and 56.20 years respectively. The main finding of the study is that a Digital Textbook is important and innovative, as it can facilitate collaborative learning, between close and distant colleagues, exchanging information, suggesting activities and evaluations, participating in activities together, solving challenges, and thus contributing for the teaching and learning process of knowledge related to health.

Keywords: Textbook. Teaching. Learning. Health.

¹ Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará. Email: rfp@conhecimentoeiencia.com

² Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará. Email: divaldodesouza21@gmail.com

³ Mestre em Saúde Pública pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), Belém, Pará. Email: victoriabaia00@gmail.com

INTRODUÇÃO

Historicamente a formação profissional em saúde tem sido fundamentada no uso de metodologias conservadoras, sob forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiana newtoniana, fragmentado e reducionista. Neste modelo, nota-se uma fragmentação do conhecimento, por meio das subdivisões da universidade em centros e departamentos e dos cursos em períodos ou séries e em disciplinas estagnadas. Tal fato fortalece a dicotomia entre teoria e prática bem como, a dissociação entre o conhecimento, passivamente adquirido, e o contexto social do discente. Este modelo fragmentado dificulta a articulação entre diferentes conteúdos, dificultando a aprendizagem. (LIMA, 2017; ROMAN et al., 2017; SANTOS et al., 2017).

No entanto, nas últimas décadas, tem se discutido a respeito da eficiência desse modelo em formar profissionais com espírito crítico reflexivo, aptos a resolver problemas na sua realidade, conforme previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (COLARES, OLIVEIRA, 2018). A educação utiliza diversos recursos para auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes, para contribuir na construção de competências profissionais, visando o bom desempenho dos envolvidos. A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), dos cursos da área da saúde, corrobora esta ideia, uma vez que aponta para a necessidade de um ensino crítico-reflexivo e a da implementação de metodologias que estimulem o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender (BRASIL, 2001).

A transformação dos processos de trabalho gera impacto na qualidade dos serviços de saúde prestados à população, tornando-se indispensável a capacitação constante dos profissionais que atuam nessa área, fazendo com que novos conhecimentos e habilidades possam ser observados e aplicados à prática. Corroborando essa realidade, Oliveira et al. (2017, p. 161) afirmam que a formação dos profissionais de saúde deve ser “voltada para o desenvolvimento de competências que levem a uma atuação profissional diferenciada”, que articulem aspectos fundamentais como promoção, prevenção e recuperação da saúde.

Nesse sentido, partindo da ideia de transformação no processo de formação dos profissionais da saúde, notou-se na literatura um problema recorrente no desenvolvimento do

ensino em saúde, principalmente no espaço do ensino superior, a discussão envolve desde a comunicação das metodologias propostas dentro das universidades até as suas aplicabilidades. Através dos achados, se percebe que o Livro Didático (LD) tem provado ser um dos elementos centrais para os mecanismos de ensino-aprendizagem ao longo das décadas. Apesar da abordagem imprescindível que circula a importância do LD, se nota algumas lacunas quanto a utilização de um livro didático no ensino superior. Nesse sentido, o presente trabalho delinea uma metodologia que possa ser capaz de contribuir na formação de profissionais de Educação Física já que esses são agentes de saúde e precisam de uma formação fiel a sua realidade para a articulação efetiva dos aspectos de promoção e prevenção da saúde.

Assim, um material didático que seja capaz de atender as necessidades dos alunos e dos professores não se limita apenas no sentido físico, mas também no digital. Os objetos virtuais de aprendizagem (OVAs) são um caminho a ser escolhido para introduzir práticas que façam uso da tecnologia digital. De acordo com o Comitê de Padrões para a Tecnologia, o Learning Technology Standards Committee, vinculado ao Instituto de Engenheiros Eletrônicos e Eletricistas (Institute of Electrical and Electronic Engineers -IEEE), considera-se um objeto de aprendizagem qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante a aprendizagem com suporte da tecnologia. Desse modo, a importância de um material didático que seja capaz de comunicar, a partir da perspectiva do docente, de forma efetiva, a saúde para alunos da área, se torna imprescindível para a formação de profissionais que estão inseridos na saúde pública.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se trata de uma pesquisa de campo, do tipo transversal, com características descritivas e inferenciais, em uma abordagem quali e quantitativa, pois leva em consideração a prevalência dos resultados. Segundo Gil (2007) a pesquisa exploratória procura ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa, aparentemente

simples, explora a realidade buscando maior conhecimento, para depois planejar uma pesquisa descritiva.

A investigação foi realizada nas dependências da Universidade do Estado do Pará (UEPA) do curso de Educação Física, campus III. Localizada na Av. João Paulo II, 817 - Marco, 66095-493. Belém, Pará, Brasil. A população foi composta por 119 indivíduos de ambos os sexos matriculados como discentes, e 5 indivíduos matriculados como docentes no curso de Educação Física na UEPA do campus III. A amostra final foi constituída por 30 acadêmicos com idade de $22,97 \pm 4,92$ anos e por 5 docentes com idade de $56,20 \pm 8,44$ anos.

DESENHO DO ESTUDO

O estudo foi dividido em três etapas: na primeira etapa foi desenvolvido o estudo teórico da investigação, na segunda etapa foi apresentado a população do estudo o projeto de pesquisa e o livro didático digital, a partir disso foi escolhido de forma aleatória cinco alunos de turmas diferentes envolvidos no estudo para fazer a testagem do instrumento; na terceira etapa houve a aplicação do questionário online, via Google Forms. A coleta de dados foi feita no período de novembro a dezembro de 2021. O estudo atendeu os princípios éticos em pesquisa, avaliado pelo Comitê de Ética da instituição da FICS, e foi aprovado sob o número de registro 0032/2021.

A apresentação do projeto foi feita através de uma palestra aos alunos do curso de Educação Física por meio da plataforma Google Meet, foi utilizado slide de apresentação, na palestra, foi enfatizado a importância da utilização de materiais didáticos ao longo dos anos, conforme exposto no referencial teórico, e de que forma contribuiu e pode contribuir para a formação dos alunos, ocorreu também debates sobre as dificuldades que poderiam ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem e possíveis limitações sobre o estudo. O instrumento da pesquisa foi nomeado como “Livro Didático Digital” e foi redigido através do Word e finalizado em formato PDF com hiperlinks para a interação do conteúdo.

Foram inclusos no estudo, alunos que estavam cursando ou que já cursaram a disciplina Educação Física e Saúde, bem como professores que lecionam ou já lecionaram a disciplina; discentes e docentes que possuíam

aplicativos digitais com acesso a internet para o preenchimento do formulário.

Foram excluídos do estudo, alunos que estavam no primeiro semestre do curso, pois não tinham a disciplina na grade curricular e professores que não lecionaram a disciplina Educação Física e Saúde; foram excluídos também, alunos que não tinham meios digitais para o preenchimento do questionário.

APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O procedimento de coleta de dados foi realizado através de um questionário virtual feito no Google Forms composto por 5 questões gerais para a caracterização da amostra, e 4 questões específicas sobre a utilização de um material didático digital na disciplina Educação Física e Saúde, sendo essas abertas e fechadas de múltiplas escolhas, como forma de adquirir as informações necessárias à pesquisa de modo transversal. Utilizou-se como forma de divulgação para atingir o maior número de respostas, o e-mail, bem como a divulgação voluntária dos próprios professores e grupos de WhatsApp.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados se deu através da interpretação com enfoque qualitativo das respostas e estatísticas coletadas pelos questionários no Google Forms. As quais foram transportadas e organizadas em uma planilha digital do programa Microsoft Excel, de modo a detalhar o processo analítico, e ampliar as possibilidades interpretativas das informações.

Os dados foram apresentados na forma de tabelas e o tratamento estatístico dos dados foi realizado através do pacote estatístico SPSS 25.0, onde se adotou a estatística descritiva para a caracterização da amostra, através da média aritmética e do desvio padrão para as variáveis quantitativas e dos valores absolutos e relativos para as variáveis categóricas, a estatística inferencial foi realizada através do teste do qui-quadrado para verificar a diferença entre as prevalências nas variáveis categóricas, o teste t de Student para verificar as diferenças quantitativas entre os gêneros, a análise de variância de um critério com post hoc de Tukey para verificar as diferenças quantitativas entre os turnos e entre os semestres. Foi adotado um nível de significância de $p < 0,05$ para as inferências estatísticas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para caracterizar a amostra, levamos em consideração: “idade e gênero para alunos e professores, e especificamente para discentes, o semestre em que está cursando Educação Física e o turno e para docentes, as disciplinas que ministram, turnos, e o departamento a qual pertence. As questões específicas sobre a utilização do livro didático digital foram de múltipla escolha, podendo também, o participante marcar mais de uma

alternativa. A amostra final foi constituída por 30 acadêmicos com idade de $22,97 \pm 4,92$ anos e por 5 docentes com idade de $56,20 \pm 8,44$ anos. O tamanho da amostra se justifica pela baixa aderência dos alunos em atividades extras quando estão em aulas remotas devido a pandemia da Covid-19, que ainda possui aumentos de casos constantes na região nortada do Brasil (BRASIL, 2022). O ensino remoto, infelizmente acarreta dificuldades e angústias por parte dos alunos, fazendo com que se distancie de atividades “não obrigatórias”.

Tabela 1 - Características descritivas das variáveis categóricas da amostra de acadêmicos (valores absolutos e relativos) e comparação das prevalências amostrais (Qui-quadrado).

| Variável | Parâmetros | Prevalências | | Comparação | |
|-------------------|------------|--------------|------|------------|--------|
| | | N | % | χ^2 | p |
| Gênero | Feminino | 12 | 40,0 | 1,20 | 0,27 |
| | Masculino | 18 | 60,0 | | |
| Semestre em curso | Segundo | 5 | 16,7 | 28,40 | <0,01* |
| | Terceiro | 20 | 66,7 | | |
| | Quinto | 3 | 10,0 | | |
| Turno cursando | Oitavo | 2 | 6,7 | 13,40 | <0,01 |
| | Manhã | 8 | 26,7 | | |
| | Noite | 19 | 63,3 | | |

Fonte: PINTO; PINTO; MARTINS (2022).

Se tratando do semestre que estão cursando, 16,7% dos alunos cursam o 2º semestre, 66,7% cursam o 3º semestre, 10% estão no 5º semestre e 6,7% estão no 8º semestre. Segundo o gráfico 2, 19 alunos participantes são do turno

da manhã. Na tabela 1 se pode observar que a amostra de acadêmicos apresentou uma significativa prevalência de matriculados no terceiro semestre do curso e matriculados no turno noturno.

Tabela 2 - Características descritivas das respostas às questões investigativas da amostra de acadêmicos (valores absolutos e relativos) e comparação das prevalências amostrais (Qui-quadrado).

| Variável | Parâmetros | Prevalências | | Comparação | |
|---|--|--------------|------|------------|--------|
| | | N | % | χ^2 | P |
| Importância do Livro Didático na disciplina | Importante | 6 | 20,0 | 10,80 | <0,01* |
| | Muito importante | 24 | 80,0 | | |
| De que forma um livro didático digital pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas da disciplina | Múltiplas respostas | 18 | 60,0 | 41,60 | <0,01* |
| | Facilidade de acesso | 4 | 13,3 | | |
| | Abordagens práticas | 3 | 10,0 | | |
| | Conteúdo atualizado/facilidade de acesso | | | | |
| | Facilidade de acesso/abordagens práticas | | | | |
| | Conteúdos atualizados | 2 | 6,7 | | |
| | | 2 | 6,7 | | |
| De que forma o livro didático digital poderá ser utilizado nas aulas da disciplina | Múltiplas respostas | 20 | 66,7 | 42,33 | <0,01* |
| | Pensamento crítico | 5 | 16,7 | | |
| | Métodos diferentes | 2 | 6,7 | | |
| | Leitura atual/debate em sala | | | | |
| | Antecipação de leituras | | | | |
| | | 2 | 6,7 | | |
| | 1 | 3,3 | | | |

Fonte: PINTO; PINTO; MARTINS (2022).

A tabela 2 delimitou a importância de um livro didático digital para ser usado nas aulas presenciais da disciplina Educação Física e Saúde, verifica-se que mais da metade dos alunos (80%) consideram “muito importante” a utilização do livro, e 20% consideram “importante”, sendo assim, fica evidente que os alunos, que são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, acreditam na importância de um material didático digital no ensino da saúde. “Múltiplas respostas”, no entanto, se justifica quando o mesmo participante respondeu mais de uma alternativa.

No que tange a forma que um livro didático pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas, e a partir de respostas pré definidas, através de embasamento teórico, constata-se que, 13,3% acreditam que o material digital pode contribuir na facilidade de acesso, 10% nas abordagens metodológicas práticas, 6,7% facilidade de acesso e conteúdo atualizado.

Sobre a utilização, 16,7% abordam que o material pode ser utilizado indicando temas para debates e contribuindo para a formação de

um pensamento crítico, 6,7% a partir de métodos diferentes de ensino através de sugestões, exercícios e atividades propostas, e 3,3% na antecipação de leituras.

Dessa forma, as utilizações desses recursos no processo de ensino podem possibilitar a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa, ou seja, no intuito de tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados propiciando aos alunos a ampliação de conhecimentos já existentes ou a construção de novos conhecimentos, seja através da possibilidade de atualização dos conteúdos de forma semestral, ou no direcionamento dos conteúdos, na objetividade e clareza através de exercícios, seminários ou exemplos práticos.

A facilidade de acesso aos conteúdos também é um ponto importante a ser levado em consideração, segundo Coll e Monereo (2010) o acesso fácil (infraestrutura, banda larga, mobilidade) e as competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras. E afirmam que “escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois esca-

moteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI, ou seja, conectados, em rede” hoje híbridos, em que a sinergia de processos não distingue fronteiras físico-digitais “realidade” presencial-digital-virtual.

Essas contribuições do material podem ir além do que tange apenas a melhoria de absorção de conhecimentos, mas no Nicola e Paniz (2016) observam ainda que quando o recurso utilizado demonstra resultados positivos, o aluno torna-se mais confiante, capaz de se interessar por novas situações de aprendizagem e de construir conhecimentos mais complexos.

Recursos que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, propiciam meios de motivá-los e envolvê-los ao conteúdo que está sendo discutido, proporcionando, assim, uma melhor compreensão e interpretação do

que está sendo ensinado.

Assim, a aula expositiva tradicional é substituída por momentos de discussões, exercícios, oficinas que busquem aplicar as informações com as quais os alunos devem ter entrado em contato antes da aula. Isso exige que o professor organize e disponibilize o material previamente e estimule o licenciando a preparar-se para esse momento presencial. Segundo Moran (2017), “a função do professor é de instigar trazer questões norteadoras para que o grupo consiga se movimentar quanto a isso”. Essa fala demonstra que o papel do professor continua a ser importante no processo, pois cabe a ele a elaboração dessa trilha de aprendizagem (MORAN, 2017).

Tabela 3 - Características descritivas quanto aos pontos positivos e negativos da adoção do livro da amostra de acadêmico (valores absolutos e relativos) e comparação das prevalências amostrais (Qui-quadrado).

| Variável | Parâmetros | Prevalências | | Comparação | |
|------------------|---|--------------|------|------------|--------|
| | | N | % | χ^2 | P |
| Positivos | Múltiplas respostas | 28 | 93,3 | 48,60 | <0,01* |
| | Evita gastos | 1 | 3,3 | | |
| | Evita gastos/leitura atualizada | 1 | 3,3 | | |
| Negativos | Múltiplas respostas | 9 | 30,0 | 14,27 | 0,05* |
| | Sem pontos negativos | 6 | 20,0 | | |
| | Dificuldade de acesso | 5 | 16,7 | | |
| | Limita o docente/comodismo discente | 3 | 10,0 | | |
| | Dificuldade de acesso/dificuldade docente | 3 | 10,0 | | |
| | Comodismo | 1 | 3,3 | | |
| | Limita o docente/dificuldade de acesso | 1 | 3,3 | | |

Fonte: PINTO; PINTO; MARTINS (2022).

Na tabela 3 verificamos os aspectos positivos e negativos da utilização do material didático digital, respectivamente. Verificou-se que 3,3% acredita que o material pode evitar a fuga de conteúdos da disciplina Educação Física e Saúde, 3,3% seleciona também que a possibilidade de atualização dos conteúdos semestralmente é um ponto positivo, 3,3% respondeu que evitar gastos com impressões e xerox é um aspecto positivo, abordam que, assim, evita a utilização de materiais não sustentáveis, além do apoio de diversas formas de abordagens me-

todológicas e sustentam a ideia da atualização digitalmente, evitando que o material se torne obsoleto.

Ainda na tabela 3 os aspectos negativos apontados foram; 20% sem pontos negativos, 16,7% dificuldade de acesso por parte dos alunos que não possuem meio de comunicação digital adequado, 10% limitação do docente somente para as atividades propostas no livro, e comodismo do discente

A partir do exposto, podendo depreender que, para os alunos, um aspecto importante no

desenvolvimento de aulas com um material didático digital, é o fato de não precisar “gastar” com materiais impressos, nesse sentido, este estudo corrobora com Ribeiro e Guzzo (2017), onde alunos relatam sobre os gastos que envolvem materiais didáticos. Essas dificuldades vivenciadas pelos estudantes, como alimentação cara, falta de livros nas bibliotecas, xérox caros, são fatores que influenciam no processo de aprendizagem, visto que desmotivam os alunos, dificultando o acesso as informações.

Outro fator salientado, que foi considerado um aspecto negativo, é a dificuldade de acesso por parte dos alunos que não possuem meios de comunicação digitais adequados para acessar um possível livro didático digital.

Esse duplo fenômeno (crescente presença das tecnologias digitais nas estruturas socioeconômicas e as desigualdades de sua produção e acesso) marcam o surgimento de uma verdadeira *tecnomeritocracia* nas sociedades contemporâneas. Esse termo, cunhado por Castells (2003), designa a ideia disseminada - e refor-

çadora de desigualdades - de que o desenvolvimento científico e tecnológico é elemento decisivo no progresso individual e da humanidade como um todo. Dessa forma, os sistemas educacionais (básico e superior) sofrem pressões sociais, políticas e econômicas para se adequarem à nova realidade, contribuindo para a formação de pessoas comprometidas com o desenvolvimento econômico, ou seja, aptas a produzirem e se utilizarem dos recursos tecnológicos (ZANDVLIET, SALVADOR, 2012).

Ao mesmo tempo que se entende que, em uma perspectiva utilitarista, quanto crítica, a tendência de crescimento dos usos de tecnologias digitais de informação e comunicação nos mais diversos segmentos sociais foi acentuada com o advento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em relação ao surto de doença respiratória aguda grave - Covid-19 - causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, no ano de 2020 (BRAGA, et. al., 2021).

Tabela 4 - Características descritivas das variáveis categóricas da amostra de professores (valores absolutos e relativos) e comparação das prevalências amostrais (Qui-quadrado).

| Variável | Parâmetros | Prevalências | | Comparação | |
|---|-------------------------|--------------|-------|----------------|------|
| | | N | % | x ² | p |
| Gênero | Masculino | 5 | 100,0 | --- | --- |
| Disciplinas ministradas no momento | Várias | 2 | 40,0 | 0,60 | 0,90 |
| | Fundamentos biológicos | 1 | 20,0 | | |
| | Estágio | 1 | 20,0 | | |
| | Educação Física e Saúde | 1 | 20,0 | | |
| Turno de trabalho | Manhã/Tarde/Noite | 3 | 60,0 | 1,60 | 0,45 |
| | Manhã/Tarde | 1 | 20,0 | | |
| | Tarde/Noite | 1 | 20,0 | | |
| Departamento acadêmico | Desporto | 4 | 80,0 | 1,80 | 0,18 |
| | Ciência morfológicas | 1 | 20,0 | | |

Fonte: PINTO; PINTO; MARTINS (2022).

Na tabela 4 se pode constatar entre os docentes, que todos são do gênero masculino, além da ausência de diferença estatística nas variáveis estudadas.

O departamento é, segundo o Projeto Político de Curso (PPC) de 2020, um segmento da instituição que possui trabalho administrativo, e ainda, “os componentes curriculares, organizadas por eixos, constituem grupos de saberes afins, que tratam do conhecimento por áreas e

que se vinculam a departamentos específicos para esse fim.” (PPC, 2020). Dos docentes que participaram da pesquisa, 20% pertence ao Departamento de Desporto (DEDES) e 80% pertence ao Departamento de Morfologia e Ciências Fisiológicas (DMCF). Sendo, coincidentemente, esses, que deram suporte ao PPC atual com Graduação em Educação Física e Bacherelado (GEDF).

Tabela 5 - Características descritivas das respostas às questões investigativas da amostra de docentes (valores absolutos e relativos) e comparação das prevalências amostrais (Qui-quadrado).

| Variável | Parâmetros | Prevalências | | Comparação | |
|--|----------------------------|--------------|------|------------|------|
| | | N | % | χ^2 | p |
| Importância do Livro Didático na disciplina | Muito importante | 2 | 40,0 | 0,40 | 0,82 |
| | Importante | 2 | 40,0 | | |
| | Pouco importante | 1 | 20,0 | | |
| De que forma um livro didático digital pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas da disciplina | Múltiplas respostas | 2 | 40,0 | 0,40 | 0,82 |
| | Facilidade de acesso | 2 | 40,0 | | |
| | Direcionamento do conteúdo | 1 | 20,0 | | |
| De que forma o livro didático digital poderá ser utilizado nas aulas da disciplina | Múltiplas respostas | 2 | 40,0 | 0,40 | 0,82 |
| | Métodos diferentes | 2 | 40,0 | | |
| | Antecipação de leituras | 1 | 20,0 | | |

Fonte: PINTO; PINTO; MARTINS (2022).

Na opinião dos docentes, 40% deles consideram “importante” a utilização de um livro didático digital na disciplina, e 40% consideram muito importante e 20% consideram “importante”. As respostas sobre o material didático e até mesmo sobre a amostra obtida de professores, pode ter relação com o estudo de Castoldi e Polinarski (2009, p. 685), que afirmam “[...]a maioria dos professores tem uma tendência em adotar métodos tradicionais de ensino, por medo de inovar ou mesmo pela inércia, a muito estabelecida, em nosso sistema educacional”. Nesse sentido, os métodos utilizados por professores que já possuem certos anos de experiência, acabam não sendo “atualizados” e passam pelo comodismo e estagnam.

Ainda na tabela 5 vemos que 40% acreditam que o livro didático digital pode contribuir na facilidade de acesso e também no direcionamento dos conteúdos propostos na ementa da disciplina Educação Física e Saúde.

Para esse processo, o professor deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação entre diversos contextos do dia a dia, produzindo assim, novos conhecimentos, e desse modo, direcionando os conteúdos propostos contidos na ementa da disciplina, conscientizando ainda o aluno, de que o conhecimento não é dado como algo terminado e aca-

bado, mas sim que ele está continuamente em

construção através das interações dos indivíduos com o meio físico e social (BECKER, 1992). Isso se fortifica no ensino da saúde, principalmente porque a noção de educação em saúde não está restrita apenas às práticas realizadas nos serviços, embora as práticas educativas adotadas ali sejam muito importantes, a educação em saúde possui maior capilaridade e, atualmente, já faz parte do cotidiano de vida das pessoas. Está presente em diferentes campanhas publicitárias, redes sociais, ações pedagógicas que ocorrem na escola, nos ambientes de trabalho, em instituições religiosas e nos mais diversos setores (BRASIL, 2020).

Justamente por estarem inseridas em nosso dia a dia é que se faz tão importante pensar sobre tais atividades: seu histórico, suas metodologias, seus fundamentos e objetivos, os resultados esperados, e também sobre a possibilidade que os profissionais de saúde, tem de se reinventar como educadores.

Os conteúdos propostos na ementa, não estão longe da realidade, portanto, o direcionamento através da trilha de aprendizagem encaminhada pelo professor pode contribuir substancialmente na formação desses profissionais da saúde, em um primeiro momento, podemos considerar que o principal objetivo destas práticas é o de transmitir informações conceitos de saúde, qualidade de vida, estilo de vida, aptidão física, promoção da saúde, estudo das principais Doenças Crônicas Não

Transmissíveis (DCN'S) e dos aspectos fundamentais das atividades físicas para a promoção da saúde e prevenção de doenças, mas há outras possibilidades em jogo. Com base na educação em saúde podemos, por exemplo, conhecer melhor a realidade de vida das pessoas, suas necessidades, suas estratégias para se prevenir e cuidar, bem como suas expectativas com a prestação de qualquer atendimento em um serviço (BRASIL, 2020).

Na concepção dos professores, 20% acreditam na utilização através da antecipação de leituras e 40% na utilização de métodos diferentes de ensino, em múltiplas respostas temos: 16% em debates em sala dos conteúdos do livro didático digital, 17% em apresentações de seminários a partir dos conteúdos do livro didático e 17% fomentando uma postura crítica, em virtude das diversas fontes de informações disponíveis no livro.

Tabela 6 - Características descritivas quanto aos pontos positivos e negativos da adoção do livro da amostra de docentes (valores absolutos e relativos) e comparação das prevalências amostrais (Qui-quadrado).

| Variável | Parâmetros | Prevalências | | Comparação | |
|------------------|----------------------|--------------|------|------------|------|
| | | N | % | χ^2 | p |
| Positivos | Sem opinião | 1 | 20,0 | 1,60 | 0,45 |
| | Múltiplas respostas | 3 | 60,0 | | |
| | Facilidade de acesso | 1 | 20,0 | | |
| Negativos | Sem opinião | 2 | 40,0 | 0,40 | 0,82 |
| | Múltiplas respostas | 2 | 40,0 | | |
| | Sem pontos negativos | 1 | 20,0 | | |

Fonte: PINTO; PINTO; MARTINS (2022).

Os aspectos positivos apontados na tabela 6, temos como prevalência em aspectos positivos a facilidade de acesso e “sem opinião”, em múltiplas respostas, temos: evitar a fuga de conteúdos da disciplina Educação Física e Saúde, possibilidade de atualização de conteúdos semestralmente, fácil acesso através do celular e computador, evita gastos por parte dos alunos com impressões e xerox, apoio e sugestões de diferentes formas de abordagem, atualização dos conteúdos digitalmente, evitando que o material se torne obsoleto e sem opinião.

Os aspectos negativos para os docentes, incluem: limitar professores apenas para os exercícios propostos no livro didático digital, comodismo por parte dos docentes, dificuldade de acesso por parte dos alunos que não possuem meio de comunicação digital adequado, dificuldade de docentes em utilizar um material didático digital, sem opinião e não acredita que tenha pontos negativos.

O principal achado do estudo é que as metodologias de ensino digitais facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, parti-

cipando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente.

Segundo ainda Souza (2007, p. 113), “O uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro os alunos aprofundem, apliquem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses”. Para que isso ocorra, é necessário que o professor dê sentido ao conteúdo que é proposto pela disciplina Educação Física e Saúde, colaborando efetivamente a partir da adoção de uma comunicação fácil e fluida na área da saúde.

Por outro lado, os alunos são estimulados a adotar uma nova postura, mais proativa, em que tenham ciência de que seu conhecimento será oriundo de sua própria dedicação, de seu esforço e da colaboração com os demais participantes do processo (gestores, professores, outros alunos e sociedade). Ativamente, os alunos identificam a necessidade da gestão do tempo e, conseqüentemente, de prepararem leituras, assistirem aos vídeos, participarem dos fóruns organizados, ou seja, necessitam de organização prévia para que a aula ocorra, uma aula ativa, dialógica, prática, colaborativa e, essencialmente, significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à importância que os recursos didáticos desempenham na aprendizagem, não resta dúvida sobre o seu desempenho na aprendizagem, como: fornecer informações, orientar a aprendizagem, exercitar habilidades, motivar, avaliar, fornecer simulações, fornecer ambientes de expressão e criação. Portanto, não resta dúvida que os recursos didáticos desempenham grande importância na aprendizagem (GRAELLS, 2000).

Os professores necessitam ser mais reflexivos e engajados com a transformação da sociedade, e, para tanto, se faz necessário um professor que conheça a si próprio, domine o conteúdo e suas didáticas, saiba selecionar e articular conhecimentos, produza e pesquise constantemente as práticas em sala de aula, avalie a sua prática a partir do avanço do aluno e considere os avanços conceituais dos estudantes como uma possibilidade de personalização das ações de ensino e aprendizagem. Em suma, o professor passa a trabalhar em um novo patamar, fazendo uma curadoria que o permita mediar as informações e, ao final do processo, transformá-las em conhecimento.

Esta aproximação com a tecnologia e consequente alteração do modelo tradicional de ensino é um ponto de partida relevante para a organização de qualquer espaço dedicado ao atendimento a pessoas, visto que a Educação Física atende pessoas (independente se é licenciatura ou bacharelado), seja na escola, através da educação física escolar, ou em treinamentos individualizados ou em grupos, que é o caso do bacharel. Essa formação atualizada, que maneja o aluno a proatividade, dependendo da metodologia adquirida pelo docente, contribui não somente para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, mas também para o fortalecimento da Educação Física no Sistema Único de Saúde (SUS), como visto nos capítulos anteriores.

As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. No entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas

Dessa forma, as proposições que, a partir daqui, podem ser desenvolvidas, é verificar a

possibilidade de implementação de um recurso didático digital para outras disciplinas, visto que o material se mostrou de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem nos conhecimentos voltados para a saúde.

As limitações consideradas neste estudo envolveram a difícil aderência dos alunos para responderem o estudo, isso se deu, pois, as aulas estavam na modalidade remota, o que dificulta a manifestação dos alunos para a realização de atividades extracurriculares.

Assim, percebe-se que um livro didático digital pode ser uma tecnologia inovadora a partir das premissões aqui levantadas quanto ao seu uso e os seus pontos positivos, contribuindo de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem, já que foi constatado que sua aplicação na graduação já vem demonstrando benefícios na formação dos profissionais de saúde.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. DE A., ALMEIDA, D. D. M. de. (2009). **Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental**. Revista *Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 13(14).

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ARAÚJO, E. S. C. VIEIRA, V. M. O. **Práticas docentes na área da saúde: contribuições para uma reflexão a partir da abordagem de Carl Rogers**. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Minas Gerais, 2010.

AZEVEDO, ÂCB. (2016). **Fundamentos da Teoria Curricular para (Re)Formulação de Projetos Pedagógicos em Educação Física**. Campo Grande: Editora UFMS.

BECKER, F. **O que é construtivismo?** Revista de Educação. AEC, v. 21, n. 83, p. 7-15, 1992

BRASIL. CNE. (2002). **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Brasília.

BRASIL. CNE. (2004). **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília.

BRASIL. CNE. (2018). **Resolução nº 584, de 03 de outubro de 2018**. Institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Resolução nº 3 de 7 de novembro de 2001.

CANDEIAS, N. M. F. **Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais**. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 209-213, abr. 1997.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIENCIA E TECNOLOGIA. Ponta Grossa, PR, 2009.

CASTRO, P. **Material didático digital: experiências de produção e uso na pós-graduação em Design na PUC-Rio**. Rio de Janeiro, 2012.

COLARES, K. T. P. OLIVEIRA, W. **Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão**. Revista SUSTINERE. V. 6, N. 2, P. 300-320, JUL-DEZ, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, J M. **O debate da Educação Física na saúde: aspectos históricos e aproximação à saúde pública**. R. bras. Ci. e Mov 2016;24(1): 179-188.

CRUZ, G. B. **Pesquisa e formação docente: Apontamentos teóricos**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 2, n. 1, 2003.

DEVIDE, F. P. **Educação física e saúde: em busca de uma reorientação para a sua práxis**. Movimento - Ano III - Nº 5 - 1996/2

FARIA JÚNIOR, A. G. **Educação Física, desporto e Promoção da Saúde**. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, 1991a.

GRAELLS, P.M. **Los medios didácticos**. Disponível em: < <http://peremarques.pangea.org/medios.htm> > Acesso em: 09 jan. 2022.

GONÇALVES A. **Saúde e América Latina: contribuições conceituais e metodológicas**. Rev Bras de Ciências do Esporte (Campinas). n. 1, v. 12, pág. 59-7, 1989.

GONDAR, A; FERREIRA, M. **Desafios do uso do livro didático no ensino superior**. Pandaemonium, São Paulo, v. 22, n. 37, mai.-ago. 2019, p. 302-330

GOODSON, I. F. (2008). **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes.

GOSENHEIMER A. N. CARNEIRO M. L. F. CASTRO M. S. **Estudo comparativo da metodologia ativa “gincana” nas modalidades presencial e à distância em curso de graduação de Farmácia**. ABCS Health Sci. n. 3, v. 40, p. 234-340, 2015.

GUSSO HL, et al. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária**. Educação & Sociedade, 2020; 41:1-26

MARQUES-SCHÄFER, G.; BOLACIO, E.; STANKE, R. **Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF Kompakt in Brasilien**. Info DaF. Themenheft: Lehrwerke, 2016, p. 566-586.

MIRANDA, M. G. de. **O Professor Pesquisador e sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores**. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardide-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Cien Saude Colet. 2008;13(Suppl 2):2133-44.

NEDER, M. L. C. **Roteiro Sugestão para a Produção das Disciplinas**. Curitiba: UFMT, 2006

NICOLA, J. A. PANIZ, C. M. **A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia**. Infor, Inov. Form., Rev. NEAD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

OLINTO, S. C. F. **Produção de material didático complementar para aulas de anatomia humana do curso de nutrição**. Revista Eletrônica Acervo Saúde. REAS n. 2, v. 13. Mato Grosso do Sul, 2021.

OLIVEIRA N. C., SILVA, A. L. B. **Docência no ensino superior: o uso de novas tecnologias na construção da autonomia do discente.** Saberes, Rolim de Moura, n. 2, v. 3, p. 3-13, 2015.

PERRY, G. T. et al. **Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico.** RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n. 1, 2006.

REIS, C. M. G. F. et. al. **Uma Reflexão sobre o Material Didático de um Curso de Graduação a Distância do Ponto de Vista de seus Tutores.** Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS. V. 14 Nº 2, dezembro, 2016

RODMELL, S.; WATT, A. **Conventional health education: problems and possibilities. The politics of health education: raising the issues.** London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 1-16.

ROMAN, C. et. al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa.** Clin Biomed Res 2017;37(4)

ROSSI, S. Q. et. al. **Um novo olhar sobre a elaboração de materiais didáticos para educação em saúde.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 10 n. 1, p. 161-176, mar./jun.2012

SANTOS J. W et al. **Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana.** Ensino Em Re-Vista, n. 2, v. 24, p. 364-386, 2010.

SANTOS, E. S. BURLAMAQUI, A. A. R. S. S. DIAS, A. P. **Produção de material didático para educação mediada por tecnologia aplicada à saúde.** n. 1, v. 9. Rio Grande do Norte, 2019.

SCHMIDT, C. **Estudo do livro didático de língua alemã: abordagem sociocomunicativa e intercultural.** Tese de doutorado em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

SILVA, T. T. (2002). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES CL. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 4ªed. Campinas: Autores Associados, 2007

SOARES, S. S. K. de P. **Elaboração de materiais científicos educacionais multimídia na área da saúde utilizando conceitos de design gráfico de interfaces, usabilidade e ergonomia /** Sandra-mara Scandelari Kusano de Paula Soares. - Curitiba, 2015.

PRÁTICAS DOCENTES E O LETRAMENTO DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHING PRACTICES AND LITERACY WITHIN STUDENTS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Larissa Tatiana Leite Durães¹

Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Uniasselvi.

Maria Inês Gonçalves Leite Neta²

Graduada em Alfabetização e Letramento pela FIPBH.

RESUMO:

Este artigo apresenta as contribuições das práticas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no letramento dos alunos de uma escola privada, situada na cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Analisa, a partir dos relatos das colaboradoras, as diversas formas de letramento praticadas no ambiente escolar, assim como discute a indissociabilidade do letramento e alfabetização, uma vez que a construção da linguagem escrita e da leitura se dá como trabalho contínuo. A metodologia aplicada seguiu uma abordagem qualitativa e, como técnica, o estudo de caso. As informações foram coletadas via questionário aplicado a 3 (três) docentes que atuam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma do 1º, outra do 2º e 3º ano. Ao chegar ao ambiente escolar, a criança já possui diversos tipos de conhecimento construídos a partir das experiências vivenciadas com outras pessoas e com eventos que podem contribuir com sua compreensão sobre a leitura, a escrita e a fala. No entanto, é na escola que, para a maioria das crianças, o processo de alfabetização e letramento se efetiva. Os dados coletados indicam que em geral as professoras participantes apresentaram concepções pertinentes sobre alfabetização e letramento, sabendo que, embora esses termos possuam conceitos distintos, são indissociáveis e precisam ser trabalhados de forma conjunta. Verificou-se que as práticas daquelas professoras são promotoras do processo de alfabetização e letramento, ou seja, as crianças utilizam a leitura, a escrita e a fala em situações sociais.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Práticas docentes.

ABSTRACT:

This article presents the contributions of the practices of teachers in the early years of Elementary School in the literacy of students at a private school, located in the city of Montes Claros, Minas Gerais. It analyzes, based on the collaborators' reports, the different forms of literacy practiced in the school environment, as well as discussing the inseparability of literacy and reading and writing skills, since the construction of written language and reading takes place as a continuous work. The methodology applied followed a qualitative approach within case study as a research method. The information was collected via a questionnaire applied to 3 (three) teachers who work in classes in the early years of Elementary School, one in the 1st, the others in the 2nd and 3rd year. Upon arriving at the school environment, the child already has different types of knowledge built from experiences with other people and events that can contribute to their understanding of reading, writing and speaking. However, it is at school that, for most children, the reading and writing skills and literacy process takes place. The data collected indicate that, in general, the participating teachers presented relevant conceptions about reading and writing skills and literacy, knowing that, although these terms have different concepts, they are inseparable and need to be worked together. It was found that the practices

of those teachers are promoters of the reading and writing skills and literacy process, in which children use reading, writing and speaking in social situations.

Keywords: Literacy. Reading and writing skills. Teaching practices.

INTRODUÇÃO

No Brasil, até os anos de 1980, as escolas concebiam a alfabetização, com ênfase no código, ou seja, o saber ler e escrever seriam a capacidade do indivíduo codificar e decodificar a língua escrita.

Desse modo, ainda persiste a concepção de que alfabetizado é o indivíduo que domina o código alfabético, decodifica os elementos que compõem a escrita, desenvolve as competências quanto à memorização do alfabeto, reconhecimento das letras, a ligação entre sílabas e a formação de palavras, utilizando-as na leitura e na escrita.

Quando amplia esse conhecimento e compreende o sentido dos textos, esse sujeito também passa a ser letrado, o que, por sua vez, designa a capacidade, a competência que o sujeito adquire quanto à função social da leitura e da escrita. Diz respeito a um contexto mais amplo, além da aprendizagem das letras e símbolos escritos, mas referindo-se à compreensão, à interpretação e ao uso da língua nas diversas práticas sociais. Para Soares (2004), o termo letramento surge a partir das novas relações estabelecidas com as práticas de leitura e escrita na sociedade, ao passo que não basta apenas saber ler e escrever, mas quais funções a leitura e a escrita assumem em decorrência das novas exigências impostas pela cultura letrada.

O presente artigo teve como objetivo geral investigar as práticas docentes e sua relação com o letramento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: discutir a indissociabilidade entre alfabetização e letramento; identificar práticas de letramento utilizadas com os alunos do ciclo de alfabetização; conhecer as contribuições do letramento no desenvolvimento dos alunos a partir dos discursos das professoras.

As questões relacionadas ao processo de alfabetização e letramento são entendidas como processos intrínsecos que devem caminhar juntos. Assim, é relevante a compreensão e verificação de como se dá essa aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos anos 1980, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, através de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, ampliaram o conceito de alfabetização. Para as pesquisadoras, devemos levar em consideração a escrita enquanto representação da linguagem e não apenas como código de escrita das unidades sonoras. Este conceito fica evidenciado em sua obra *Psicogênese da língua escrita* (1999).

Este ponto de vista também é comum ao que Soares (2020) nos apresenta. Essa autora enfatiza:

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (SOARES, 2020, p. 6).

Também em 1980, percebeu-se que a aprendizagem focada somente na alfabetização não formava leitores e redatores de texto. Demonstrou-se que quando levado em consideração as amplas demandas de leitura, embora alfabetizados, crianças e jovens, assim como adultos já escolarizados, não eram amplamente capazes de responder as práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, passou-se a entender que era preciso associar o conceito de alfabetização ao de letramento, como nos mostra Soares (2020):

Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita [...] (Soares, 2020 p. 11-12).

Partindo do conceito de letramento, formado essencialmente pelas práticas sociais de leitura e de escrita, Soares recorre a concepção de Shirley Heath, que parte do seguinte pressuposto:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada (HEATH *apud* SOARES, 2002, p. 145-146).

Assim, Soares (2002) realiza uma investigação a respeito da formação da palavra *letramento*, e constata que se trata de um substantivo formado a partir de um verbo acrescido do sufixo *-mento*, gerando uma nova palavra que cria um outro sentido:

(...) o sentido de ‘estado resultante de uma ação’, como ocorre, por exemplo, em acolhimento, ferimento, sofrimento, rompimento, lançamento; assim, de um verbo *letrar* (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a *ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever*, do alfabetizar), forma-se a palavra *letramento*: estado resultante da ação de *letrar* (SOARES, 2002, p. 146 - grifo nosso).

Com base nessas constatações, percebe-se que *letramento* deve ser entendido a partir da própria lógica de sua formação semântica. Daí a observação feita por aquela autora, segundo a qual *letramento* é um termo surgido a partir da substantivação de um verbo (no caso, o verbo “*letrar*”). Com isso, a autora ressalta o aspecto ativo, dinâmico, em torno do conceito de *letramento* e, por isso, identifica *letramento* a um “estado ou condição” ligado não apenas a uma mera aquisição de saberes e de técnicas, e sim à aplicação prática desses elementos na interação entre indivíduos ou grupos sociais letrados.

Portanto, Soares (2002) entende que *letramento* aponta não para um mero saber que se aprende ou se “aprende”, como uma coisa pronta e acabada. Pelo contrário, o conceito de *letramento* proposto pela pesquisadora aponta para o conjunto de todos esses elementos (saberes e técnicas) em uma relação dinâmica, viva, com repercussões na esfera existencial (ou individual) e também e principalmente na esfera social (prática entre grupos sociais): “*Letramento* designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados.” (SOARES, 2002, p. 148).

Para Street (2003), o *letramento* não é ensinado, mas adquirido pelas práticas sociais. Então, quando pensamos em *letramento* devemos pensar

na comunidade; ou seja, se levarmos em consideração o ambiente escolar, devemos pensar na comunidade onde esta escola está inserida.

Tendo em vista o ambiente escolar de forma mais ampla, o presente estudo de caso apresentado neste artigo ambientou-se no estado de Minas Gerais e, portanto, apresento aqui um dos eixos estruturantes do *Currículo de Referência de Minas Gerais* (2018), que reflete, assim como Street, a importância de se levar em conta a comunidade em toda a sua complexidade:

[...] Compreender e educar o bebê, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto implica situá-lo no interior de uma família, um grupo social, cuja experiência informa a construção de sua individualidade. Sabemos que para o professor este aprendizado constitui um desafio, que ao mesmo tempo nos possibilita humanizar este sujeito que se depara com as diferentes aventuras da vida a cada tempo, compreendendo sua singularidade (MINAS GERAIS, 2018, p. 13).

Tomando como base a construção da individualidade do sujeito, entendemos que o processo de *letramento* não deve ser algo mecânico, mas sim, como proposto pelo modelo ideológico de Street (2003, p. 9): “[...] O modelo ideológico oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas do *letramento*, na medida em que elas variam de um contexto pra outro”.

Por isso é necessário que a aprendizagem se faça levando-se em consideração a individualidade do sujeito, assim como o meio em que ele vive.

METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu nos meses de outubro e novembro do ano de 2021 por ocasião dos estudos da disciplina isolada do Mestrado em Educação: “Estudos sobre o *Letramento*”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes. Deste modo, o presente artigo visa apresentar os resultados dessa pesquisa. A metodologia adotada foi a qualitativa, que, para Esteban (2010), pode ser entendida como uma pesquisa que vai além do uso de ferramentas estatísticas ou de dados meramente quantitativos. Além disso, a pesquisa qualitativa:

(...) pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa. (STRAUSS; CORBIN *apud* ESTEBAN, 2010, p. 124).

A técnica utilizada para a coleta de informações foi o estudo de caso, sendo esta uma técnica considerada por Esteban (2010, p. 180) como “de grande importância no desenvolvimento das Ciências Sociais e Humanas e representa a forma mais pertinente natural das pesquisas orientadas de uma pesquisa qualitativa”. Para aquela autora, o estudo de caso apresenta características específicas que interessam ao pesquisador ligado à Educação, vejamos:

De um estudo de caso se espera que abranja a complexidade de um caso particular (...) é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes (...). O caso pode ser uma criança, um professor também (...). Pretendemos compreendê-los. Nós gostaríamos de escutar suas histórias (STAKE *apud* ESTEBAN, 2010, p. 181-182).

Como instrumento foi utilizado o questionário via *Google forms*, enviado por email, com 07 (sete) questões abertas. A escolha desse instrumento de coleta de dados justificou-se a partir do cenário da pandemia de Coronavírus (Covid-19), que ocasionou o ensino remoto na tentativa de diminuir a propagação do vírus. Por isso, a escola lócus da pesquisa não permitiu que o questionário fosse aplicado de forma presencial.

Os participantes pesquisados foram 3 (três) professoras de uma instituição da rede particular de ensino da cidade de Montes Claros - MG.

Ao realizar a pesquisa, levou-se em conta o grau de instrução como dado para análise da formação docente; ano(s) do ciclo de alfabetização em que o professor atua e tempo de atuação. Assim foi possível traçar o perfil das docentes. Na segunda parte do questionário as perguntas aplicadas trataram sobre os conceitos de alfabetização e letramento, partindo de como os mesmos concebem estes processos e como eles ocorrem. Por fim, perguntaram-se quais formas e práticas de letramento são conhecidas e adotadas por aquelas profissionais, para que assim, posteriormente, pudesse ser realizada uma reflexão sobre essas práticas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisar o perfil das docentes, conforme podemos observar na tabela 1, ficou evidenciado através de suas respostas que todas são formadas no curso superior de Pedagogia; todas atuam nos anos iniciais, sendo estes 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, que fazem parte do ciclo de alfabetização; as docentes possuem média mais de 10 anos de atuação, tanto nos anos iniciais quanto no ciclo de alfabetização.

Tabela 1: Dados coletados através da aplicação de questionário.

| Categorias | Subcategorias | Dados coletados |
|------------------------|---|--|
| Perfil das Professoras | Formação | Professora 1: Graduação em Pedagogia. |
| | | Professora 2: Graduação em Pedagogia. |
| | | Professora 3: Graduação em Pedagogia. |
| | Tempo de atividade docente | Professora 1: “Desde 2010.” |
| | | Professora 2: “Há 17 anos, e no ciclo de alfabetização atuo há 13 anos.” |
| | | Professora 3: “Tem 11 anos que trabalho no ciclo de alfabetização.” |
| Séries em que atuam | Professora 1: “3º ano” | |
| | Professora 2: “Primeiro e segundo ano do ensino fundamental 1”. | |
| | Professora 3: “No 1º ano do Ensino fundamental”. | |

Quanto à categoria sobre as definições do conceito de alfabetização e letramento, percebem-se pontos semelhantes nas respostas de 2 (duas) das 3 (três) professoras participantes,

quando perguntado sobre a vivência pedagógica das mesmas e o que elas entendem sobre o conceito de letramento:

P2: “Letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentidos e façam parte da vida do aluno” (9/11/2021).

P3: “Letramento é o uso da leitura e escrita nas práticas sociais” (11/11/2021).

Percebe-se que aqui as professoras definem o letramento como uma prática social que faça sentido e que faça parte do cotidiano do aluno - o que corrobora com o conceito de Street (1989), que afirma que o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades técnicas aprendidas através da educação formal. Este conceito, diz o autor, deve ser tomado no sentido de práticas sociais embebidas em contextos específicos, discursos e posições.

Já para P1, o letramento é definido pelo ato propriamente dito de saber ler e escrever, como pode ser observado em sua fala:

P1: “O ato de saber ler e escrever” (10/11/2021).

Também foi perguntado sobre como se dá o processo de alfabetização e letramento e se eles são conceitos distintos. Percebe-se que aqui também houve semelhanças nas respostas de P2 e P3:

P2: “São conceitos que dependem um do outro, faz-se a alfabetização e aprimoramento com o letramento são distintos, mas inseparáveis” (9/11/2021).

P3: “São conceitos distintos, a alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita, já o letramento é o uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais” (11/11/2021).

Nesse aspecto, as professoras se aproximam do conceito de Soares (2010 p.10):

[...] leitura e escrita, nas práticas sociais envolvem a língua escrita - o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Ao passo que para P1: “Quando a criança aprende a decodificar a língua escrita e conse-

gue expressar-se oralmente. Por isso não podemos separar os dois processos, um depende do outro” (10/11/2021).

Perceba que neste caso P1 se aproxima do que diz Kleiman (2005 p.45): “A relação entre oralidade e letramento não é de oposição - ou um ou outro” além da aproximação com o conceito de Soares anteriormente citado.

Ou seja, P1 entende a indissociabilidade dos conceitos, mas entende o letramento também como um processo oral, e que para haver uma alfabetização efetiva ela precisa ser feita em conjunto com o letramento, sendo estes conceitos distintos, mas interdependentes.

Quando perguntadas sobre quais formas de letramento as professoras conhecem e como aplicam o letramento no cotidiano dos seus alunos a resposta de P2 condiz com o conceito de Soares (2020 p.7): “(...) aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfalettrar**”.

P2: “O letramento pode ser feito por meio de jornais, revistas, livros, letras de músicas, receitas, histórias em quadrinhos e outros mais que permitam a interpretação do que foi lido. Aplico sim” (9/11/2021).

Diferente da resposta que foi apresentada por P3 que destaca o trabalho fragmentado:

P3: “Concretização do som das palavras; leitura de frases; incentivo a leitura e faço diferentes atividades, sempre tomando textos como base” (11/11/2021).

Por outro lado, P1 compreende que além do letramento linguístico e literário também existe o letramento matemático.

P1: “Letramento Literário; Letramento Linguístico; Letramento Matemático. Com atividades específicas para cada letramento. Ex.: letramento Literário: texto com tipos de gêneros textuais. Letramento Linguístico: textos com interpretação. Letramento matemático: cálculos e operações envolvendo as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão)” (10/11/2021).

Sobre o questionamento de como as professoras exploram o letramento em suas práticas,

os resultados obtidos mostram que as práticas de letramento literárias e linguísticas foram as mais citadas por 2 (duas) das 3 (três) pesquisadas. P1 cita práticas parecidas com as de P2, porém, aplicadas também fora de sala de aula.

P1: “Leitura de cartazes nos corredores e bilhetes, nas anotações que fazem no caderno durante as aulas, além da leitura de textos de apostilas, livros e Xerox de textos das atividades propostas” (10/11/2021).

P2: “Projetos literários, ditados diversificados, produção e interpretação de textos, recontos escritos, rodas de leitura e outros mais” (9/11/2021).

A fala de P3 provavelmente sugere que o processo de alfabetização e letramento ainda não está consolidado, pois a mesma não citou práticas com ênfase na leitura e interpretação de texto.

P3: “Com atividades de cruzadinha, caça-palavras, atividade com escrita espontânea e oferecendo diferentes gêneros textuais” (11/11/2021).

De acordo com Soares (2020, p. 21):

A alfabetização - aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

De acordo com o que diz Soares (2017, p. 18): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Sendo assim, é possível entender que esta prática relatada pelas 3 (três) professoras pesquisadas estão pertinentes ao processo de ensino aprendizagem de forma didática e pedagógica corroborando com o conceito de alfabetização e letramento apresentados pelos principais autores que discutem esta temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos as práticas e discursos das professoras aqui pesquisadas conclui-se que alfabetização e letramento são termos já bastante presentes nos estudos e nas práticas no âmbito da Educação. Segundo as concepções contemporâneas dos diversos estudiosos citados ao longo deste artigo, as práticas pedagógicas devem ser realizadas levando-se sempre em consideração uma inter-relação entre o *alfabetizar* e o *letrar*. Apesar dessa íntima relação, os conceitos de alfabetização e letramento apresentam características distintas, sendo fundamental que professores e pedagogos tenham condições tanto para delimitarem cada um daqueles conceitos como para estabelecerem conexões de sentido entre um e outro, buscando uma compreensão crítica sobre os limites instrumentais da alfabetização e também reconhecendo as múltiplas dimensões do letramento, que vão muito além da técnica ou instrumental do “saber ler e escrever”.

O profissional da educação, seja ele professor ou pedagogo, deve ter clareza ao compreender alfabetização e letramento como conceitos distintos e com propostas distintas, mas ao mesmo tempo não deve perder de vista que esses dois conceitos remetem a ações, contextos e finalidades que devem sempre caminhar juntos.

Por fim, compreende-se que em geral as professoras participantes da pesquisa apresentaram concepções pertinentes sobre alfabetização e letramento, sabendo que embora possuam conceitos distintos, são indissociáveis e precisam ser trabalhados de forma conjunta. Também se percebe, ao analisar seus relatos, que suas práticas são pertinentes ao processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAM, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas-SP: Unicamp, 2005. (Linguagem e Letramento em foco: Linguagem nas séries iniciais).

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf> Acesso em: 03 de outubro de 2022.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em dois gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** - Belo Horizonte: UFMG, Ano XVIII, n. 162, p. 5-17, maio 2003.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University, 1989.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre o Letramento e Diversidade**, out.2003.

ABORDAGEM DE GÊNEROS DO DISCURSO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ATIVIDADE BEM-SUCEDIDA OU NÃO?

APPROACHING SPEECH GENRES IN A PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK: A SUCCESSFUL ACTIVITY OR NOT?

SILVA, Anny Karoline Santana¹

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo identificar qual abordagem (teórico-metodológica) do conceito de gêneros do discurso é adotada em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do Ensino Médio (EM). Para tanto, recorreremos aos estudos de Bakhtin (2006), Dolz e Schneuwly (2004) e Maingueneau (2013), buscando estabelecer e articular o aporte teórico. A base metodológica mobilizada é a descritiva e qualitativa, que possibilita conceituar e descrever os dados extraídos: um capítulo do livro didático *Ser Protagonista: língua portuguesa* (2016), acerca do gênero resenha. Os resultados mostraram que os conceitos de “gênero” e “tipo de discurso” são comumente relacionados como se fossem uma coisa só, influenciando na abordagem do conceito de gêneros do discurso em um material didático específico.

PALAVRAS-CHAVE: educação básica. gêneros do discurso. livro didático. tipologias discursivas.

ABSTRACT:

This article aims to identify which approaching (theoretical-methodological) to the concept of speech genres is adopted in a Portuguese Language textbook offered for the 2nd grade of Brazilian high school. To this end, we resorted to studies by Bakhtin (2006), Dolz and Schneuwly (2004) and Maingueneau (2013), seeking to establish and articulate the theoretical contribution. The methodological basis mobilized is descriptive and qualitative, which makes possible to conceptualize and describe the extracted data: a chapter from the textbook *Ser Protagonista: língua portuguesa* (2016), about the review genre. The results showed that the concepts of “genre” and “type of speech” are commonly related as if they were one thing, influencing the approaching to the concept of speech genres in a specific textbook.

KEYWORDS: basic education. speech genres. textbook. discursive typologies.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho (eficiente) com os gêneros do discurso é um divisor de águas na formação do aluno da Educação Básica, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Isto porque todo texto é exemplar de um gênero, e todos os gêneros (re)produzidos em sociedade fundamentam as atividades de leitura e de escrita abor-

dadas nos vários níveis de ensino da Educação Básica, além de assegurarem a comunicação e o funcionamento das esferas de atividade em nossa sociedade.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o livro didático é uma das principais ferramentas (didáticas/pedagógicas) utilizadas nas salas de aula da Educação Básica para auxiliar professores e, principalmente, alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Em função disso,

esta pesquisa elege como objeto de estudo a abordagem dos gêneros do discurso em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do Ensino Médio (EM).

Dominique Maingueneau (2013), em *Análise de Textos de Comunicação*, assevera que “gênero” e “tipo de discurso” não são a mesma coisa. Ao se relacionar esses dois conceitos como se eles fossem uma coisa só, agrupando-se os gêneros do discurso por tipologias discursivas, desconsidera-se não só as condições sócio-históricas como os setores de atividade em que eles são produzidos e postos a circular. Este é o problema de pesquisa que deu origem a este artigo: o agrupamento inadequado do conceito de gêneros do discurso em materiais didáticos, mais especificamente, em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do EM.

Nesse material, foi possível observar que o critério de agrupamento dos gêneros do discurso não foi o de agrupá-los por setores de atividade, para que as condições sócio-históricas de sua natureza pudessem ser adequadamente consideradas. Diferentemente, assumiu-se a abordagem estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004), que propõem que o agrupamento de gêneros se dê com base em tipologias discursivas, isto é, considerando-se sequências com características linguísticas específicas (classe gramatical predominante, estrutura sintática, predomínio de tempos e modos verbais específicos, relações lógicas), do que decorreu a proposição da seguinte tipologia: i) ordem do narrar; ii) ordem do relatar; iii) ordem do argumentar; iv) ordem do expor; v) ordem da descrição de ações (por meio de instruções e prescrições). É válido salientar que o objetivo deste artigo não é criticar a abordagem dos autores (ou qualquer outra) nem o livro didático a ser analisado, mas refletir acerca da abordagem de gêneros do discurso em materiais didáticos produzidos para a Educação Básica brasileira, com base na análise de um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do EM.

O objetivo consiste em identificar qual abordagem (teórico-metodológica) do conceito de gêneros do discurso é adotada em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do EM, a fim de descrever como foi realizado o agrupamento dos gêneros em um material didático específico. Buscando estabelecer e articular o aporte teórico que fundamentará a discussão sobre o conceito em

pauta, recorreremos aos estudos de Mikhail Bakhtin (2006), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) e Dominique Maingueneau (2013).

Com o intuito de alcançar o objetivo, a base metodológica mobilizada é de natureza descritiva e qualitativa, uma vez que possibilita conceituar e descrever os dados analisados, estabelecendo uma intersecção tanto em relação aos conceitos previamente abordados, quanto aos dados que serão, concomitantemente, interpretados. O *corpus* de análise se constitui de um capítulo extraído do livro didático *Ser Protagonista: língua portuguesa* (2016), ofertado para o 2º ano do EM, acerca do gênero resenha, e de autoria de Ricardo Gonçalves Barreto, Matheus Martins, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, Mirella L. Cleto e Cecília Bergamin, integrando uma das unidades de “Produção de Textos: Construindo os gêneros”.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com organizadores de materiais didáticos, como os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica, de modo a conceder-lhes um aparato teórico-metodológico que lhes possibilitem proceder ao adequado agrupamento de gêneros do discurso, em conformidade com as condições sócio-históricas de sua natureza. Além de impulsionar o desenvolvimento de novos estudos, na medida em que propõe refletir sobre a temática em pauta e às questões relacionadas a ela.

PERCORRENDO DIFERENTES ABORDAGENS ACERCA DO CONCEITO DE GÊNEROS DO DISCURSO

Quando se trata de gêneros do discurso, podemos afirmar que vários estudiosos têm se debruçado sobre esse conceito, dentre eles, Bakhtin (2006), Dolz e Schneuwly (2004) e Maingueneau (2013), cada um com uma abordagem específica. Recorreremos aos estudos desses autores, a fim de fundamentar o aporte teórico desta pesquisa. Para tanto, iniciaremos o percurso desta seção pela perspectiva bakhtiniana, partindo do pressuposto de que se trata de uma noção amplamente difundida, tendo em vista a relevância das contribuições de Bakhtin para os estudos acerca dos gêneros, o que vem refletindo nos trabalhos de diversos pesquisadores.

A Perspectiva bakhtiniana e a relação inextrincável entre gênero e esfera

Arriscamo-nos a afirmar que é quase impossível discutir sobre gêneros do discurso sem fazer remissão ao autor de *Estética da Criação Verbal* (1979), *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017)², *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1963), dentre outras, o que vai ao encontro da noção de autor(ia) estabelecida por Michael Foucault. Em linhas gerais, no clássico foucaultiano *O que é um autor?* ([1969] 1992), Foucault conceitua a figura do autor a partir de duas perspectivas: i) correlato autor-obra e ii) fundador de discursividade. Para ele, autor é quem pode ser associado a uma obra e vice-versa ou quem fundou uma discursividade, como Karl Marx, por exemplo. Nesse tocante, podemos afirmar que Bakhtin é um autor³, nos dois sentidos, uma vez que tem uma obra e é fundador de discursividade, visto que suas postulações constroem um novo paradigma de abordagem dos textos e da linguagem.

Em se tratando de definição, Bakhtin (2006) concebe os gêneros do discurso como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, elaborados nas esferas da atividade humana; estas, por sua vez, configuram-se em instâncias organizadoras da produção, circulação e recepção dos textos/enunciados. Como exemplo, podemos citar as seguintes esferas: familiar, acadêmico-científica, escolar, política, jornalística, jurídica, literária, religiosa, e assim por diante.

Dessa perspectiva, pode-se afirmar que todas essas esferas da atividade humana estão relacionadas ao uso que se faz da língua(gem). O emprego da língua, por sua vez, efetua-se em formas de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dessa ou daquela esfera da atividade humana. Assim, no que se refere à perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso, faz-se necessário considerar a relação entre as esferas de atividade humana e o uso da língua(gem) e, nesse sentido,

entre esfera e gênero (tipo de enunciado).

No que se refere aos enunciados, devemos considerar que eles refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera, não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas também por sua construção composicional. Em outras palavras, os gêneros são considerados enunciados relativamente estáveis em razão dessas três dimensões, a saber: conteúdo temático, estilo e construção composicional. De maneira geral, o *conteúdo temático* refere-se aos temas que caracterizam os gêneros; o *estilo* abrange os recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais) que refletem as particularidades da composição do gênero, bem como do posicionamento autoral assumido por quem assina o texto; e a *construção composicional* manifesta-se por meio dos mecanismos linguísticos que organizam os textos pertencentes a um dado gênero.

A produção de todo gênero do discurso é pautada a partir de uma determinada função socioformativa, resultando nos mais diferentes textos. Esse funcionamento decorre, fundamentalmente, da função social que o texto cumpre na esfera da atividade humana em que é posto a circular (Mussalim, 2020).

Neste trabalho, interessa-nos discorrer sobre os diferentes gêneros do discurso (nem sempre abordados com essa nomenclatura) que são (re) produzidos e postos a circular na escola, ao longo dos diferentes níveis de ensino, sendo alguns deles: resumo, redação, resenha, seminário, crônica, dentre outros. Cada um desses gêneros cumprem uma determinada função socioformativa na esfera escolar, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo: o *resumo* tem a função de sintetizar um dado conteúdo/texto/discurso, enquanto a *redação* tem a função de apresentar e defender uma tese acerca de determinado tema, com base em argumentos bem fundamentados.

Assim, pois, não podemos desconsiderar a relação inextrincável entre gênero e esfera estabelecida por Bakhtin, conforme preconiza Mussalim (2020), nem a diferença entre gênero e tipologia discursiva que é asseverada por Maingueneau (2013), uma vez que tais fatores devem ser levados em conta quando se trata do agrupamento de gêneros.

Ressaltamos que a perspectiva bakhtiniana é amplamente difundida e se manifesta em trabalhos de outros autores, como Dolz e Schneuwly (2004), mesmo se tratando de abordagens distintas, conforme veremos a seguir.

² Data da primeira publicação no Brasil, a partir de uma tradução direta do russo, já que a obra foi publicada pela primeira vez em 1929. Há uma controvérsia acerca da autoria dessa obra, uma vez que ela foi produzida no âmbito do Círculo de Bakhtin por Valentin N. Volóchinov, sendo atribuída, porém, a Bakhtin. Ao citá-la, nosso intuito não é reproduzir tal problemática, haja vista que consideramos a participação de Bakhtin no Círculo, um grupo de estudiosos formado por diferentes intelectuais, sendo eles o(s) próprio(s) Bakhtin e o Volóchinov, além de Pável Medviédiev. Para debater suas ideias, eles se reuniam na Rússia, entre 1919 e 1929, produzindo trabalhos, como a obra em questão, que repercutem significativamente nos estudos da linguagem até os dias atuais.

³ Considerando a temática e o objetivo deste trabalho, não vamos entrar na questão da autoria, portanto, o clássico foucaultiano é citado apenas para visibilizar a relevância e especificidade do pensamento de Mikhail Bakhtin.

Gêneros do discurso ou gêneros textuais? As considerações de Dolz e Schneuwly

Ainda que Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) se situem em relação à perspectiva bakhtiniana, mais especificamente, na obra *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, eles atribuem nomenclatura e significado específicos ao conceito de gênero: “desenvolvemos a ideia metafórica do gênero como (mega-)instrumento para agir em situações de linguagem”, destacando uma particularidade específica desse conceito: a de ser constitutivo da situação, uma vez que sem romance, por exemplo, não é possível haver leitura e escrita desse gênero, considerado como *textual*, e não discursivo:

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Em outras palavras, para os autores, os gêneros textuais fundamentam o trabalho escolar, uma vez que, sem eles, não é possível efetuar a comunicação e nem o trabalho sobre ela (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Para tanto, eles apresentam uma *proposta provisória de agrupamento de gêneros* que consiste em agrupar os gêneros com base nas tipologias discursivas (narrar, relatar, expor, argumentar, descrever ações) às quais eles estão relacionados, a fim de definir as *capacidades de linguagem globais*⁴ em relação a essas tipologias.

Esse modo de agrupamento de gêneros com base nas tipologias discursivas, entretanto, escamoteia, a nosso ver, a função social tanto das esferas de atividade em que os gêneros são produzidos e postos a circular, quanto de cada gênero no interior de sua respectiva esfera. Alguns materiais didáticos assumem essa perspectiva de agrupamento de gêneros, e isso tem efeitos no processo de ensino e aprendizagem de gêneros na Educação Básica, principalmente em relação às atividades de leitura e de escrita, como bus-

4 As capacidades de linguagem globais correspondem às habilidades que o aprendiz deve possuir para produzir um dado gênero a partir de uma situação de interação determinada, sendo elas: capacidades

de ação (referem-se ao contexto e ao referente), capacidades discursivas (referem-se aos modelos discursivos) e capacidades linguístico-discursivas (referem-se às operações psicolinguísticas e às unidades linguísticas).

caremos demonstrar no desenvolvimento desta pesquisa. Na seção a seguir, apresentaremos o modo como Dominique Maingueneau concebe a noção de gênero do discurso.

A teoria de Maingueneau: como conceber um gênero?

Buscando relacionar diferentes abordagens acerca do conceito de gêneros do discurso, destacamos que, para Maingueneau, noções de gênero como a estabelecida por Bakhtin são muito amplas para englobar o trabalho realizado por analistas do discurso, especialmente, em relação a esse conceito.

Para Maingueneau (2013, p. 67), gêneros do discurso configuram-se em “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”. Isso significa que um artigo como este, por exemplo, supõe a existência de um escrevente para conduzir o desenvolvimento da pesquisa apresentada e de um periódico (composto por editores, revisores, pareceristas, etc.) para avaliá-lo, além de abranger a esfera científica. Dada essa definição, o autor esclarece que:

As tipologias dos gêneros de discurso se contra-põem, desse modo, às tipologias comunicacionais por seu caráter historicamente variável. Em toda sociedade, seja qual for a época, encontramos categorias tais como “didático”, “lúdico”, “prescritivo”... enquanto o *talk-show* ou o editorial nada têm de eterno. Poderíamos, assim, caracterizar uma sociedade pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a torna possível (MAINGUENEAU, 2013, p. 67).

A partir disso, o autor afirma que “gênero” e “tipo de discurso” não são a mesma coisa. Enquanto os *gêneros do discurso* configuram-se em tipos de dispositivos de comunicação que se manifestam de acordo com determinadas condições sócio-históricas, conforme descrito anteriormente, as *tipologias discursivas*⁵ são aquelas que não separam as caracterizações relacionadas às funções, aos tipos e aos gêneros nem as caracterizações enunciativas. É por esse motivo que avaliamos que a *proposta provisória de agrupamento de gêneros* estabelecida por Dolz e Schneuwly desconsidera tanto as condições sócio-históricas, como os setores de atividade em que os gêneros são produzidos e postos a circular, influenciando (de maneira pouco produtiva) no processo de ensino e aprendizagem

5 Segundo Maingueneau, existem inúmeras tipologias, de espécies variadas, no entanto, dado o objetivo deste trabalho, não vamos contemplar nenhuma outra além da discursiva.

desse conceito durante a Educação Básica.

Em seu trabalho, Maingueneau responde à questão posta por ele mesmo: “como conceber um gênero?”, ao apresentar um *conjunto de condições de êxito* a que um gênero de discurso se encontra submetido, e que vai determinar se o trabalho com esse conceito seria bem-sucedido ou não. Em suma, esse conjunto é composto por *elementos de ordens diversas*, sendo eles: uma finalidade reconhecida; o estatuto de parceiros legítimos; o lugar e momento legítimos; um suporte material; uma organização textual e; recursos linguísticos específicos. Isso porque:

Os gêneros de discurso não podem ser considerados como formas (ô) que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidos a um critério de êxito (MAINGUENEAU, 2013, p. 72).

Em linhas gerais, esses elementos implicados na noção de gênero do discurso são definidos da seguinte forma:

- (i) *Uma finalidade reconhecida*: é definida com base na questão “Estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”, cuja definição correta é fundamental para que o coenunciador saiba como proceder em relação ao gênero empregado;
- (ii) *O estatuto de parceiros legítimos*: corresponde aos papéis assumidos por enunciatador e coenunciador;
- (iii) *O lugar e o momento legítimos*: trata-se de um lugar e de um momento determinados, implicados pelo próprio gênero. A respeito disso, cabe salientar que essas noções não são evidentes e que a temporalidade de um gênero do discurso implica vários eixos, como periodicidade (ex: curso, missal, telejornal etc.), encadeamento (configura-se na duração da realização dos gêneros), continuidade (relacionada ao encadeamento) e validade;
- (iv) *Um suporte material*: configura-se no modo de existência material de um texto, sendo que uma modificação no suporte modifica radicalmente um gênero de discurso;
- (v) *Uma organização textual*: considerando que todo gênero está relacionado a uma determinada organização textual, esse elemento engloba a consciência que se deve ter em relação aos modos de encadeamento de seus constituintes em diferentes níveis;

(vi) *Recursos linguísticos específicos*: engloba um uso determinado da língua por parte de seus participantes.

Dadas as considerações, partiremos para a próxima seção deste trabalho.

PERCURSO METODOLÓGICO

Consideramos que o livro didático é uma das principais ferramentas (didáticas/pedagógicas) utilizadas nas salas de aula da Educação Básica (como também em casa, visto que muitas tarefas escolares/exercícios “para casa” são realizadas com base nesse material), para auxiliar professores e, sobretudo, alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, conforme introduzido nas considerações iniciais deste artigo. Trata-se de um material que contempla os conteúdos relativos às disciplinas ofertadas nesse nível de ensino, de acordo com a série em que o leitor/aluno está inserido, sendo ofertado desde a Educação Infantil (EI) até o EM.

Assim, considerando a relevância de os livros didáticos na formação do leitor/aluno, faz-se necessário requerer um certo cuidado com os conteúdos abordados nesse material, a fim de que o processo de aprendizagem seja o mais adequado possível para esse sujeito, principalmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Com base nisso, buscamos identificar qual abordagem (teórico-metodológica) do conceito de gêneros do discurso é adotada em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do EM, a fim de descrever como foi realizado o agrupamento dos gêneros em um material didático específico.

É por meio deste objetivo que justificamos a escolha do *corpus* selecionado, a saber: um capítulo extraído do livro didático *Ser Protagonista: língua portuguesa* (Barreto et al., 2016), ofertado para o 2º ano do EM, acerca do gênero resenha. O gênero em questão é abordado no capítulo 26, da unidade 11, presente na parte de “Produção de Texto”, cujo objetivo (conforme descrito no material) consiste em abordar o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, por meio de atividades de leitura e, sobretudo, escrita. Além disso, no que se refere à escolha desse livro, nos valemos ainda do fato dele ser um material ofertado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, para ser trabalhado entre os anos de 2018, 2019 e 2020, considerando que o problema de um agrupamento inadequado dos gêneros do discurso não

é recente, conforme assevera Mussalim (2020).

Tendo como órgãos gestores a Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o PNLD⁶ regulamenta a elaboração e a circulação de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais que auxiliam na prática educativa, dentre eles, o livro didático. Trata-se de um programa que contempla tanto os alunos, quanto os professores da rede de ensino brasileira, alcançando, ainda, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e que possuem convênio com o Poder Público. No que se refere ao seu funcionamento e adesão:

As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas. [...] Para participar do PNLD, os dirigentes das redes de ensino municipal, estadual, distrital e das escolas federais devem encaminhar Termo de Adesão manifestando seu interesse em receber os materiais do programa e comprometendo-se a executar as ações do programa conforme a legislação (BRASIL, 2023, *on-line*).

Considerado como o programa mais antigo no que se refere à elaboração e circulação de materiais didáticos, o PNLD tem um histórico amplo e repleto de informações que abrangem seu funcionamento ao longo dos anos, desde 1937, quando ele passou a funcionar. Dentre as etapas que consolidam seu funcionamento (em consonância com a Lei de Licitações e Contratos, Lei de Direitos Autorais, do Decreto nº 9.0999/2017 e da Resolução nº 12/2020), destacamos o *Guia do PNLD*, uma vez que esse documento orienta a escolha das obras pelas escolas, sendo destinado, especificamente, ao corpo docente. Para tanto, o(a) professor(a) deverá avaliar aspectos como o contexto social em que está inserida a escola, o perfil do aluno e as necessidades mais emergentes relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do componente que fundamenta a obra.

Tomando o componente de Língua Portuguesa como exemplo, haja vista que se trata da área em que esta pesquisa está inserida, o Guia (PNLD 2018 - Ensino Médio) é estruturado da seguinte forma: além das resenhas referentes às coleções aprovadas, há uma seção específica

para o ensino de Língua Portuguesa no EM e uma exposição sobre os parâmetros que nortearam os trabalhos do PNLD 2018, com o intuito de que o professor fique ciente da qualidade do material ofertado para a sua prática de ensino.

Na seção referente ao ensino de Língua Portuguesa no EM, o documento destaca a importância do trabalho com os gêneros (sobretudo no que se refere às atividades de leitura e de escrita), e o faz, a nosso ver, pautando-se na perspectiva bakhtiniana, uma vez que, assim como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, considera a relação inextricável entre gênero e esfera (Brasil, 2018). As resenhas dos livros didáticos, por sua vez, apresentam as seguintes informações: autoria, editora, edição e ano de produção, visão geral (que resume e apresenta a proposta da obra), descrição da obra (apresentação da estrutura), análise da obra (resumo das partes que a compõem: leitura, literatura, produção de textos etc.); e de seu uso em sala de aula (com sugestões de como a obra pode ser trabalhada pelo professor). Com essas informações em mãos, caberá ao professor realizar uma leitura/análise cuidadosa desse documento, para que possa escolher um material pertinente ao processo de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares que contemplam os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, neste caso, o de Língua Portuguesa.

No que se refere aos gêneros do discurso, almeja-se que o professor de Língua Portuguesa conheça o referencial teórico disponível no Guia do PNLD, para que possa identificar qual perspectiva teórica de gênero é empregada no livro didático adotado pela escola, e isso é de fundamental importância, uma vez que o agrupamento dos gêneros deverá estar em consonância com o trabalho do corpo docente, conforme preconizado pelo PNLD, para que o processo de ensino e aprendizagem seja produtivo.

Com o intuito de alcançar o objetivo, a base metodológica mobilizada é de natureza descritiva e qualitativa, uma vez que possibilita conceituar e descrever os dados analisados, estabelecendo uma intersecção tanto em relação aos conceitos previamente abordados, quanto aos dados que serão, concomitantemente, interpretados. O *corpus* de análise se constitui de um capítulo extraído do livro didático *Ser Protagonista: língua portuguesa* (2016), ofertado para o 2º ano do EM, acerca do gênero resenha, e de autoria de Ricardo Gonçalves Barreto, Matheus Martins, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara, Mirella L. Cleto e Cecília Bergamin,

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/aco-es-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 21 jul. 2023.

integrando uma das unidades de “Produção de Textos: Construindo os gêneros”.

Em linhas gerais, na seção em pauta, os autores abordam o trabalho com diferentes gêneros textuais orais e escritos, por meio de atividades de leitura e de escrita. As unidades são categorizadas de acordo com tipologias discursivas, e os gêneros são abordados em capítulos específicos, cuja organização é feita da seguinte forma: na Unidade 8 - Narrar, aborda-se o gênero Crônica (Capítulo 21, p. 276-286); na Unida-

de 9 - Relatar, abordam-se os gêneros Entrevista (Capítulo 22, p. 288-295) e Ata de Reunião (Capítulo 23, p. 296-302); na Unidade 10 - Expor, aborda-se apenas o gênero Artigo de divulgação científica (Capítulo 24, p. 303-310) e, por fim, na Unidade 11 - Argumentar, abordam-se os gêneros Editorial (Capítulo 25, p. 311-319), Resenha (Capítulo 26, p. 320-327), Debate regrado (Capítulo 27, p. 328-335) e Fala em audiência pública (Capítulo 28, p. 336-345). No quadro a seguir, apresentamos a organização do *corpus*:

Quadro 1 - Produção de texto: Construindo os gêneros

| Unidades (tipologias discursivas) | Capítulos (Gêneros textuais) |
|-----------------------------------|---|
| Narrar (Unidade 8) | Crônica (Capítulo 21) |
| Relatar (Unidade 9) | Entrevista (Capítulo 22) |
| | Ata de reunião (Capítulo 23) |
| Expor (Unidade 10) | Artigo de divulgação científica (Capítulo 24) |
| Argumentar (Unidade 11) | Editorial (Capítulo 25) |
| | Resenha (Capítulo 26) |
| | Debate regrado (Capítulo 27) |
| | Fala em audiência pública (Capítulo 28) |

Fonte: autoria própria com base em Barreto *et al.* (2016).

Vale salientar que selecionamos uma única amostra do *corpus* selecionado com o intuito de apresentar a abordagem (teórico-metodológica) do conceito de gêneros do discurso adotada nesse material (haja vista que todos os capítulos possuem a mesma estrutura), conforme veremos na próxima seção.

CONSTRUINDO OS GÊNEROS: A RESENHA

A fim de contextualizar a análise, cabe descrever o material que contempla o *corpus* selecionado. Em linhas gerais, o livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do EM é organizado em 352 páginas e contempla conteúdos relacionados à Literatura, à Linguagem e à Produção de Texto, abrangendo aspectos literários, linguísticos e textuais. Os conteúdos referentes a cada um desses componentes são subdivididos em unidades e capítulos; estes, por sua vez, apresentam elementos como boxes e seções que fundamentam os temas estudados/abordados. Além disso, o material apresenta figuras, ilustrações e imagens ilustrativas, bem como atividades voltadas para os vestibulares,

principalmente o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), projetos semestrais a serem realizados em parceria com a comunidade escolar e extraescolar, e os demais elementos que costumam compor um material didático: ficha catalográfica, bibliografia dos autores, texto de apresentação e assim por diante.

As unidades contidas na parte de “Produção de Texto: Construindo os gêneros” têm como proposta abordar o estudo dos *gêneros textuais* orais e escritos, por meio de capítulos que abordam a leitura e a produção (escrita) de cada um desses gêneros. Observa-se que a nomenclatura usada no material corresponde ao termo empregado por Dolz e Schneuwly (2004), cuja proposta é de que o agrupamento de gêneros se dê com base em tipologias discursivas, e não por setores de atividades, para que as condições sócio-históricas de sua natureza possam ser adequadamente consideradas. Assim, podemos afirmar que o livro didático de Língua Portuguesa ofertado no 2º ano do EM e aqui considerado contempla a abordagem estabelecida pelos autores.

Na unidade 11, intitulada ‘Argumentar’, os gêneros (orais e escritos) são agrupados com

base na tipologia argumentativa, cuja proposta de trabalho consiste em instruir o leitor/aluno a aprender a identificar gêneros construídos com base na argumentação. Espera-se que o leitor/aluno saiba “criar e reconhecer um ponto de vista, compreender e refutar argumentos em uma discussão e justificar posições com base em argumentos lógicos e valores sociais” (BARRETO *et al.*, 2016, p. 311). Para tanto, além da resenha, a unidade ainda contempla os seguintes gêneros: editorial, debate regrado e fala em audiência pública. Enquanto a resenha e o editorial configuram-se em gêneros escritos, o debate regrado e a fala em audiência pública configuram-se em gêneros orais. Ressalta-se que todos os capítulos contemplam seções específicas acerca das atividades de leitura e de escrita, mobilizando diferentes textos ao apresentar os gêneros abordados.

Ao abordar a resenha, os autores recorrem a um texto literário, produzido por Carlos Graieb para a revista *Veja*, em 2009, a fim de exemplificar o gênero em questão⁷. Segundo eles, o aluno vai lidar com os seguintes pontos: leitura e produção de texto, formulação de opinião - por meio de critérios específicos -, e o valor argumentativo dos adjetivos, tendo em vista que a resenha se configura em um texto que avalia/critica um determinado produto (obra, filme, etc.). Desses pontos, destacamos, sobretudo, a produção textual, tendo em vista o objetivo a ser alcançado.

Antes de nos aprofundarmos nele, vale observar que a atividade de leitura (Ler uma resenha) implica questões de cunho interpretativista, relacionadas tanto ao texto quanto ao gênero. A respeito disso, destaca-se a questão 4, em que se solicita um resumo do leitor/aluno, com a justificativa de que uma resenha costuma apresentar um resumo da obra avaliada/criticada. No entanto, o gênero resumo não é abordado ou retomado em nenhuma outra parte/capítulo do material.

Além da atividade supracitada, uma parte do capítulo é destinada aos outros pontos especificados pelos autores: formulação de opinião e valor argumentativo dos adjetivos, enquanto este focaliza a construção do juízo de valor em uma resenha, aquele mostra como a opinião de um crítico é construída, com base em outro exemplo: uma crítica de José Geraldo Couto para o jornal *Folha de S. Paulo*, publicada em 2005, sobre o filme *2 filhos de Francisco*. Pode-

se afirmar que há uma articulação entre esses dois pontos, uma vez que os autores do material não só exemplificam o gênero em pauta, como também solicitam com que o leitor/aluno produza comentários analíticos a respeito desse gênero, seguindo o exemplo dado por eles.

Por fim, na seção de escrita/produção textual (Produzir uma resenha), os autores instruem o leitor/aluno a produzir uma resenha sobre um dos quatro filmes, a saber: *O menino e o mundo* (2013), *Que horas ela volta?* (2015), *Cidade de Deus* (2022) e *Mad Max: estrada da fúria* (2015), que deverá ser publicada no *blog* da turma ou exposta em um mural da escola. Para tanto, o leitor/aluno deverá seguir uma espécie de roteiro que consiste em: i) assistir ao filme escolhido com atenção, a fim de preparar o conteúdo do texto; ii) utilizar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero resenha ao longo do capítulo; iii) aproveitar os recursos disponibilizados para construir uma avaliação justa e bem articulada da obra, tendo em vista a formulação de opinião e o valor argumentativo dos adjetivos.

Além disso, os autores apresentam um quadro intitulado “Planejamento”. Nesse quadro, listam as características do texto a ser produzido pelo leitor/aluno, sendo elas: Gênero textual (resenha); Público (comunidade escolar); Finalidade (produzir um texto *argumentativo* que avalie um bem cultural); Meio (*blog* da turma ou mural da escola); Linguagem (uso argumentativo de *adjetivos*); Evitar (opiniões não fundamentadas; contradição entre a tese e os argumentos); Incluir (resumo da obra; concessões à opinião contrária).

Com base nisso, pode-se afirmar que essas características se assemelham ao *conjunto de condições de êxito* estabelecido por Maingueneau, conforme relacionado no paralelo a seguir: Uma finalidade reconhecida (Finalidade); O estatuto de parceiros legítimos (Público); O lugar e o momento legítimos e Um suporte material (Meio); Uma organização textual (Evitar e Incluir); Recursos linguísticos específicos (Linguagem). Esse paralelo também pode ser associado ao quadro denominado “Situação de Produção”, empregado na seção que engloba a atividade de leitura, visto que esse quadro apresenta as seguintes informações sobre o gênero: quem produz, público leitor, suporte, e assim por diante. Nesse sentido, pode-se afirmar que há articulação entre as propostas das atividades de leitura e de escrita, conforme as seções em que elas são organizadas. Todavia, não é possível afirmar que os autores do material recorre-

⁷ GRAIEB, Carlos. Memórias quase póstumas. *Veja*, São Paulo, Abril, p. 117, 1º abr. 2009.

ram ao trabalho de Maingueneau, uma vez que não identificamos nenhuma referência a esse autor - seja no livro didático em análise, seja no Guia do PNLD.

Cabe ressaltar que os elementos que formam o conjunto estabelecido por Maingueneau determinam se o gênero é ou não é uma atividade bem-sucedida. Contudo, apesar do paralelo apresentado anteriormente, a teoria de Maingueneau não se reflete no tratamento dos textos, uma vez que os gêneros do discurso abordados são considerados como gêneros textuais, nomenclatura relacionada à teoria proposta por Dolz e Schneuwly (2004), que agrupa os gêneros por tipologias discursivas, escamoteando, em certa medida, as condições sócio-históricas de

produção dos gêneros e a relação entre gênero e esfera, prevista na teorização bakhtiniana.

A esse respeito, partindo de uma observação mais ampla do *corpus*, pode-se afirmar que a abordagem (teórico-metodológica) sobre o conceito de gêneros do discurso adotada no material consiste na proposta apresentada pelos autores (Dolz; Schneuwly, 2004). Cabe ressaltar que o gênero resenha é abordado em um capítulo extraído da unidade 'Argumentar', que faz referência a uma tipologia discursiva e não à esfera de atividade em que esse gênero é produzido e posto a circular, conforme veremos nos quadros a seguir: o primeiro recortado do texto de Dolz e Schneuwly, o segundo do livro didático analisado:

Quadro 2 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros

| <p><i>Domínios sociais de comunicação</i></p> <p>Aspectos tipológicos</p> <p>Capacidades de linguagem dominantes</p> | <p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> |
|---|---|
| <p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i></p> <p>Argumentar</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p> | <p>textos de opinião</p> <p>diálogo argumentativo</p> <p>carta de leitor</p> <p>carta de reclamação</p> <p>carta de solicitação</p> <p>deliberação informal</p> <p>debate regrado</p> <p>assembléia</p> <p>discurso de defesa (advocacia)</p> <p>discurso de acusação (advocacia)</p> <p>resenha crítica</p> <p>artigos de opinião ou assinados</p> <p>editorial</p> <p>ensaio</p> <p>...</p> |

Fonte: Dolz; Schneuwly, 2004, p. 61.

Quadro 3 - Abordagem teórico-metodológica sobre o conceito de gêneros do discurso

| Unidade 11 <i>Argumentar</i> | Abordagem de gêneros orais e escritos |
|---|---|
| Defesa de opiniões sobre assuntos socialmente relevantes <i>Argumentar</i> Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | editorial resenha debate regrado fala em audiência pública |

Fonte: autoria própria com base em Barreto *et al.* (2016).

Estabelecendo um paralelo entre esses dois quadros, pode-se afirmar, mais uma vez, que os autores do livro didático recorrem à proposta provisória de agrupamento de gêneros, estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004), no que se refere à abordagem dos gêneros no material em pauta, conforme asseverado a respeito do livro no Guia do PNL (Brasil, 2018, p. 27): “[...] Os gêneros estão distribuídos e organizados, em cada volume, em consonância com a proposta de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, levando em conta quatro tipos de agrupamentos, quais sejam: gêneros do narrar, do relatar, do expor e do argumentar”.

Para concluir, destaca-se que o leitor/aluno recebe outras instruções para produzir a resenha, que deverá ser avaliada de maneira coletiva, com a ajuda de um colega, e reescrita, também de maneira coletiva, antes de ser publicada, finalizando o trabalho com o gênero em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que o objetivo deste trabalho, isto é, o de identificar qual abordagem (teórico-metodológica) do conceito de gêneros do discurso é adotada em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do EM, a fim de descrever como foi realizado o agrupamento dos gêneros em um material didático específico, foi alcançado, uma vez que apresentamos a abordagem do conceito de gênero, como também descrevemos o agrupamento dos gêneros abordados no material, na seção de análise.

Assim, podemos afirmar que o critério de agrupamento dos gêneros do discurso não foi o de agrupá-los por setores de atividade, para que as condições sócio-históricas de sua natureza pudessem ser adequadamente considera-

das. Diferentemente, assumiu-se a abordagem estabelecida por Dolz e Schneuwly (2004), que propõem que o agrupamento de gêneros se dê com base em tipologias discursivas.

Por meio da resenha referente à coleção *Ser protagonista: língua portuguesa* (2016), averiguou-se que “Os gêneros estão distribuídos e organizados, em cada volume, em consonância com a proposta de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, levando em conta quatro tipos de agrupamentos, quais sejam: gêneros do narrar, do relatar, do expor e do argumentar” (BRASIL, 2018, p. 27).

Em relação à influência que a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) provoca no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere às atividades de leitura e de escrita, retomamos o problema que deu origem a este trabalho: Dominique Maingueneau (2013), em *Análise de Textos de Comunicação*, assevera que “gênero” e “tipo de discurso” não são a mesma coisa. Ao se relacionar esses dois conceitos como se eles fossem uma coisa só, agrupando-se os gêneros do discurso por tipologias discursivas, desconsidera-se não só as condições sócio-históricas, como os setores de atividade em que eles são produzidos e postos a circular. É válido ressaltar que o objetivo deste artigo não é criticar a abordagem dos autores (ou qualquer outra) nem o livro didático a ser analisado, mas refletir acerca da abordagem de gêneros do discurso em um livro didático de Língua Portuguesa ofertado para o 2º ano do EM.

Para tanto, consideramos a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2006) e a teoria de Maingueneau (2013), visto que o conceito de gênero é abordado com base nas condições sócio-históricas e nos setores de atividades em que os gêneros são produzidos e postos a circular, ou seja, não se desconsidera que os gêneros, sejam

eles quais forem, cumprem uma determinada função social.

Por fim, esperamos contribuir com organizadores de materiais didáticos, como os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa da Educação Básica, de modo a conceder-lhes um aparato teórico-metodológico que lhes possibilitem proceder ao adequado agrupamento de gêneros do discurso, em conformidade com as condições sócio-histórica de sua natureza. Além de impulsionar o desenvolvimento de novos estudos, na medida em que propõe refletir sobre a temática em pauta e às questões relacionadas a ela.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-269.

BARRETO, Ricardo Gonçalves *et al.* **Ser protagonista: língua portuguesa, 2º ano: ensino médio**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2016. (Coleção ser protagonista)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção as faces da linguística aplicada)

FOUCAULT, Michel. **O Que É um Autor?** Lisboa: Passagem, 1992.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. *In*: MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013, p. 65-80.

MUSSALIM, Fernanda. O impacto da investigação nos domínios da linguagem nas propostas educacionais de língua portuguesa no Brasil. *In*: CUNHA, Juliana; CARVALHO, José António Brandão (Org). **Ensino da Língua Portuguesa: Dimensões, contextos, pedagogias e práticas**. Minho: Centro de Investigação em Educação, 2020.

ENFRENTAMENTOS COTIDIANOS DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA

DAILY FACING OF FOREIGN STUDENTS IN A PUBLIC SCHOOL

Brenda Dias Lopes¹

Tamiris Teixeira de Carvalho²

Walysom Miranda Medeiros³

Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier⁴

RESUMO

Compartilhar vivências de residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) de uma instituição de ensino superior do Estado de Minas Gerais, do curso de Licenciatura em Matemática, em uma escola pública da cidade, parceira do Programa, sobre a temática da inclusão de alunos imigrantes e seus enfrentamentos cotidianos é objetivo desse relato. Para tanto, a partir de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no contexto supracitado, foi produzido um questionário anônimo, disponibilizado em dois idiomas - português e inglês - e respondido por estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Tais dados foram tomados como fonte narrativas a partir das quais foram evidenciados alguns enfrentamentos cotidianos dos estudantes estrangeiros na escola. Os dados dizem sobre a dificuldade de adaptação ao idioma, o estranhamento das pessoas diante de seus costumes, crenças e religião e o fato de muitos conteúdos matemáticos terem sido vistos, anteriormente, em seus países de origem. Concluiu-se que a maioria dos estudantes estão integrados, mas não incluídos na escola.

Palavras-chave: Inclusão. Programa Residência Pedagógica. Educação Matemática.

ABSTRACT

Share experiences of residents of the Pedagogical Residency Program (PRP) of a higher education institution in the State of Minas Gerais, of the Mathematics Degree course, at a public school in the city, a partner of the Program, on the topic of inclusion of immigrant students and Their daily confrontations are the objective of this report. To this end, based on qualitative research developed in the aforementioned context, an anonymous questionnaire was produced, available in two languages - Portuguese and English - and answered by students enrolled in Elementary and Secondary Education. Such data were taken as a narrative source from which some of the daily struggles of foreign students at school were highlighted. The data talks about the difficulty of adapting to the language, people's strangeness regarding their customs, beliefs and religion and the fact that many mathematical contents had previously been seen in their countries of origin. It was concluded that the majority of students are integrated, but not included in the school.

Keywords: Inclusion. Pedagogical Residency Program. Mathematics Education.

¹ Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: anienes@ufu.br

² Licencianda em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: tamiris.carvalho@ufu.br

³ Mestrando pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Email: walysson.medeiros@ufu.br

⁴ Doutorado e mestrado em Educação Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Faculdade de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia. Email: ana.zaqueu@ufu.br

DIÁLOGO INICIAL

Desde o início da humanidade, por diferentes motivos, há movimentos migratórios e de refúgio. Nesse sentido, dizemos que um sujeito é refugiado quando ele busca, em outros países, condições de vida na qual não é perseguido por suas crenças políticas e/ou religiosas. Quando os motivos se diferem dos citados anteriormente, dizemos que se trata de um imigrante.

Sobre isso, a legislação brasileira (Brasil, 2019, p.1-2) define imigrante como “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” e ainda, garante o acesso “a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”.

Sabe-se que, no território brasileiro, segundo dados analisados por Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021) e apresentados no “Relatório Anual OBmigra 2021”, há um número significativo de imigrantes vivendo em nosso país, alcançando a marca de mais de 1,3 milhões. Ainda nesse estudo, podemos identificar uma tendência de aumento dessa população, o que, por sua vez, implica diretamente na demanda por serviços garantidos em Lei como a educação, isto é, o acesso, permanência e sucesso desses imigrantes no sistema público ou privado de Ensino (Básico ou Superior).

No que diz respeito ao acesso à educação, segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública em sua página oficial, entre os anos de 2010 e 2020, houve um aumento significativo na quantidade de estudantes imigrantes que se inscreveram nas escolas básicas. Sobre isso, tal levantamento indica um crescimento de, aproximadamente, 195% no número de matrículas desses alunos.

Diante do exposto, esse relato de experiência almeja compartilhar vivências de residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) de uma instituição de ensino superior do Estado de Minas Gerais, do curso de Licenciatura em Matemática, em uma escola pública da cidade, parceira do Programa, em que foi possível perceber um aumento de estudantes imigrantes, diferentemente de vivências anteriores como àquelas dos Estágios Supervisionados.

Nesse contexto, surgiu o interesse em compreender como esses estudantes lidavam com os enfrentamentos cotidianos no espaço escolar tendo em vista que, a partir do envolvimento

das residentes com os alunos da escola, era notável a existência de uma integração, mas, não necessariamente, inclusão deles com os demais participantes da comunidade.

Segundo estudos de Giroto e de Paula (2020), os fluxos migratórios precisam ser considerados quando se discute, por exemplo, o currículo das instituições de ensino e se faz necessário investigações que possam dar indícios das condições de vida, escolarização e enfrentamentos cotidianos desses estudantes nas escolas. Para eles, são “necessários esforços de inclusão dessa temática nos currículos” (Giroto; de Paula, 2020, p. 167).

As vivências na escola, em especial com os estudantes, davam indícios de que o espaço em questão recebia um número significativo de imigrantes e que, a partir das observações tecidas, muitos deles pouco compreendiam as ações desenvolvidas tanto dentro quanto fora de sala de aula uma vez que desconhecem o idioma brasileiro.

Assim, percebíamos um movimento de integração, ou seja, de “simples inserção, na sociedade, das pessoas que conseguem se adaptar a ela” (Moragas, 2022, n.p.), mas não, de inclusão, sobretudo, vista como

[...] princípios éticos como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos como lazer, cultura, trabalho e educação. (Capellini; Rodrigues, 2009, p. 356)

Nesse sentido, enquanto educadoras em constante processo formativo, começamos a nos questionar sobre qual o nosso papel diante de situações que ao “integrar”, promovem situações de “exclusões” ao invés de “inclusões”. Sobre isso, Lübeck e Rodrigues (2013) afirmam que

[...] uma educação para inclusão exige do educador uma postura que considere a diferença não como o/um motivo para a exclusão, mas simo seu contrário, isto é, como uma matéria-prima a partir da qual todo e qualquer educador pode articular e produzir sua obra enquanto atua. (Lübeck; Rodrigues, 2013, p. 9)

Assim, ao encontro dos dados e reflexões supracitadas e diante da necessidade de problematizar a questão do imigrante no campo educacional (Giroto e de Paulo, 2020), optamos por conduzir uma investigação, por meio de questionários anônimos, visando compreender possí-

veis enfrentamentos cotidianos vivenciados por estudantes imigrantes na escola em que atuamos como residentes no programa PRP.

Cumpra esclarecer que se trata de uma pesquisa qualitativa tal como proposto por Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 159), ou seja, que “tem como principais características ressaltar a natureza socialmente construída a partir da realidade, a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo bem como as qualidades e os processos da experiência”.

Desse modo, na sequência, apresentamos um relato do percurso metodológico traçado e a discussão de alguns elementos que nos chamaram atenção, a partir do que foi relatado pelos estudantes imigrantes matriculados na escola parceira do PRP onde atuamos.

COMPREENDENDO ALGUNS ENFRENTAMENTOS COTIDIANOS

Diante na necessidade de nos aproximarmos e conhecermos alguns enfrentamentos cotidianos vivenciados pelos estudantes imigrantes da escola, foi elaborado um questionário, anônimo, voltado, exclusivamente, aos alunos estrangeiros matriculados no Ensino Fundamental e Médio, da escola em que atuamos como residentes.

Ainda sobre isso, cumpre esclarecer que, a partir das observações diárias, pudemos identificar que, em geral, eles tentavam se comunicar ora em inglês ora em português e, por isso, optamos por disponibilizar duas versões do questionário, respeitando o idioma de preferência deles.

Tendo em vista o desejo de compreendermos a nacionalidade de cada um deles e nos aproximar de enfrentamentos cotidianos, sobretudo, àqueles vivenciados no âmbito escolar, elencamos as seguintes questões:

1. Qual sua nacionalidade?
2. Em quais línguas você é fluente?
3. Você enfrentou, ou ainda enfrenta, alguma dificuldade diante das barreiras linguísticas? Se sim, quais?
4. Em relação às diversidades culturais, você enfrentou, ou ainda enfrenta, algum problema? Se sim, quais?
5. Quais meios você utiliza para se adaptar ao idioma? Por exemplo: Aplicativos de tradução, dicionários, ajuda de colegas ou familiares etc.
6. Como você se sente em relação ao acolhi-

mento da comunidade escolar (professores, diretores, alunos e demais funcionários) com os estrangeiros?

7. Quais mudanças você sugere para que a escola tenha uma recepção mais adequada dos alunos estrangeiros?
8. Você percebe alguma diferença entre as escolas do seu país de origem e as escolas brasileiras?
9. Em relação à Matemática, você percebe alguma diferença entre as escolas do seu país de origem e as escolas brasileiras?

Esse questionário foi impresso e entregue, pessoalmente, a todos os estudantes estrangeiros da escola em forma de convite à participação e, por isso, eles poderiam optar por responder ou não. Além disso, caso a escolha fosse por preencher o formulário, eles também tinham liberdade de fazer isso na escola ou em suas casas.

Sobre isso, o que pudemos perceber é que, os estudantes que tinham certo domínio do idioma no qual eles escolheram responder ao questionário, fizeram isso de imediato, ou seja, na escola, enquanto os demais, preferiram fazer em suas respectivas casas e solicitaram um prazo maior, de aproximadamente uma semana, o que, prontamente foi atendido.

Após essa etapa de elaboração e disponibilização do questionário e decorrido o período solicitado por alguns estudantes, as respostas foram recolhidas tanto por nós quanto por professores da escola que se disponibilizaram a contribuir com o trabalho e iniciamos o movimento analítico.

Para isso, nosso primeiro movimento foi assumir as respostas produzidas pelos estudantes como sendo escritas narrativas tal como propõe Zaqueu-Xavier (2021, p. 4), ou seja, “meios pelos quais nos subjetivamos e compreendemos a nós mesmos e ao mundo que criamos” e assim, nos inspiramos na análise narrativa proposta por Bamberg (2012) que, de modo sintético, a caracteriza como sendo o momento em que a pesquisa assume as narrativas como foco de seu estudo.

Dito isso, ressaltamos que a pesquisa abrangeu todos os alunos estrangeiros matriculados na escola - oito - e apresentou uma diversidade de países de origem e línguas faladas. O quadro abaixo, sintetiza essas informações.

Quadro 1 - Relação país de origem x idioma

| País de origem | Idioma (fluente) |
|----------------|---|
| Afganistão | persa |
| Bangladesh | bangla, hindi, inglês e português |
| Bangladesh | bangla, hindi, urdo, inglês e português |
| Egito | árabe |
| Venezuela | espanhol e português |
| Venezuela | espanhol e português |
| Iêmen | árabe |
| Iêmen | árabe |

Fonte: Autores (2023)

Em 2018, a The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) conduziu uma pesquisa, em nível global, que revelou que um dos principais desafios enfrentados pelos imigrantes ao longo de sua jornada escolar é a adaptação ao novo idioma. No Brasil, o trabalho de Giroto e de Paula, publicado em 2020, não só constatam essa questão como acrescentam outro aspecto: a falta de apoio do Estado.

As relações com o idioma estiveram presentes nas respostas dos estudantes que relataram dificuldades relacionadas à escrita, pronúncia e significado de palavras, termos e expressões, sobretudo, àquelas que são próprias da Língua Portuguesa. Sobre isso, um dos participantes indicou que foi preciso um período de adaptação de dois anos para que sua comunicação, segundo ele, se desse de modo fluente, porém, não mencionou o que precisou fazer, com o apoio de quem e onde, para aprimorar-se no idioma.

Ainda sobre a questão do idioma, a partir dos relatos narrativos, percebemos que, de forma geral, os estudantes familiarizados com o Espanhol tiveram uma adaptação à Língua de modo mais aligeirado. Para nós, essa “facilidade” pode ir ao encontro da origem latina compartilhada por ambas as línguas - português e espanhol - o que pode ter facilitado a transição entre elas, fato que não foi evidenciado nos outros idiomas.

Outro aspecto levantado durante a análise, está relacionado à diversidade cultural e religiosa. Nesse sentido, Ribeiro e Negro (2022, p. 73) afirmam que a religião, em especial, exerce papel fundamental na vida dessas pessoas. Para eles, “na tensão entre a dor da ruptura e o desejo de reconstruir a vida, a religião permite a ele refazer seu quadro referencial e minimizar o sofrimento”.

Nessa direção, uma das narrativas nos chamou atenção para o fato da estudante afirmar que seguir com suas crenças e vestimentas foi um desafio, pois sentia “olhares” que a incomodavam. Cabe ressaltar que se trata de uma participante mulçumana que, conseqüentemente, vive os preceitos da religião Islam.

Além disso, outra narrativa sugere a criação de um espaço para que eles, os muçulmanos, possam praticar suas orações. Na religião Islam, assim como o jejum e a doação, o Salat - oração - é uma prática obrigatória, realizada cinco vezes ao dia, em horários específicos, seguindo a posição do sol.

Para nós, enquanto docentes, é desejável a compreensão de que, independente da área de atuação, incluir esses estudantes é compreender que suas religiões, crenças, símbolos e ritos, são importantes para reorganizarem sua existência (Ribeiro; Negro, 2022) e que, valorizar esta diversidade cultural e religiosa na escola, tal como indicado por outro estudante em sua narrativa, pode ser uma via para a compreensão da necessidade e do que, de fato, é a inclusão.

Aqui, nos remetemos a fala de Chimamanda Ngozi Adichie em “O perigo de uma história única”, na qual a autora aborda as consequências de se ter uma história apresentada a partir de uma única perspectiva. Ao dizer narrar uma história cujas personagens eram sua colega de quarto e ela, Chimamanda afirma que

[...] ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos (Adichie, 2009, p. 9).

Neste contexto, é possível observar que percepções e narrativas culturais, por vezes distorcidas e limitadas, podem contribuir para a criação de barreiras e preconceitos. Quando se trata de estudantes estrangeiros, as ideias pré-concebidas que os colegas possam ter sobre seus países de origem podem levar a sentimentos de descontentamento e dificuldades, uma vez que essas perspectivas nem sempre refletem a realidade e desconsideram a afeição que esses estudantes têm por suas terras de origem. A falta de compreensão mútua pode, assim, afetar negativamente a experiência acadêmica e

social desses alunos.

Além das questões culturais e religiosas, as narrativas também dizem sobre enfrentamentos cotidianos para adaptação, especificamente, ao ambiente escolar. Ao longo da nossa experiência, foi evidente a importância dos aplicativos de tradução para os alunos que não dominam o idioma. Entretanto, percebemos que o acesso à *internet*, fundamental para a sua utilização, fica sob a responsabilidade do estudante. Isso significa que, em muitos casos, sua capacidade de comunicação, consequentemente, relação e inclusão, depende de suas condições financeiras, já que o acesso à *internet* ou rede *Wi-Fi* é quase inexistente em espaços para além do laboratório de informática e secretaria da escola.

A carência de recursos que permitem a comunicação dos alunos estrangeiros pode ter um impacto direto em sua permanência na instituição. Porém, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), um dos princípios fundamentais do ensino é garantir “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, p. 1). Essa situação nos leva a crer que exista uma disparidade entre os alunos nativos e imigrantes em relação às políticas de apoio e permanência escolar.

Por outro lado, algumas narrativas evidenciaram aspectos positivos em relação ao acolhimento proporcionado pela comunidade escolar, embora haja oportunidades para aprimoramentos. Pequenos gestos, como de um professor de Matemática, demonstra o quão é importante promover a inclusão. Em suas aulas, por exemplo, ele demonstra um interesse autêntico em aprender a tradução dos números do português para o árabe, o que gera um ambiente de troca e valorização da diversidade.

Por fim, outro ponto de interesse na análise dessas narrativas era nos aproximarmos dos enfrentamentos, inclusive, com a Matemática. Sobre isso, pudemos evidenciar que os estudantes tendem a exercer uma comparação direta entre os sistemas de ensino de origem e o brasileiro, o que, para nós, carece de atenção tendo em vista as especificidades de cada um.

Um exemplo visto nas narrativas, em relação às comparações diretas, é de um estudante vindo do Egito narrou que, na sua escola, estudar Matemática não era obrigatório por isso, tem dificuldades em compreender essa “obrigatoriedade” no Brasil. Além disso, muitos narrraram que os conteúdos curriculares estudados

havia sido abordados em seus países, sugerindo um “atraso” dos brasileiros em relação aos estudantes de seus países de origem.

Sobre isso, é importante notar que as informações narradas pelos estudantes não foram suficientes para que pudéssemos investigar os currículos dos países/cidades/comunidades de origem, portanto, conclusões como as aventadas por eles são prematuras e carecem de atenção e investigação.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Ao realizar esse trabalho tivemos contato com alunos de diferentes nacionalidades e compreendemos alguns de seus enfrentamentos cotidianos. Nos aproximar deles, para nós, é fundamental para pensarmos ações que permitam equidade e inclusão efetiva.

O professor (de Matemática) também tem a responsabilidade de educar e formar cidadãos, logo, é fundamental a busca por práticas que valorizem, em sala de aula ou não, a diversidade da comunidade escolar.

Como anunciado por Lübeck e Rodrigues (2013), “Incluir é melhor do que integrar” e incluir é valorizar a diferença, a diversidade e desconstruir um olhar para o diferente como algo “frágil”, “estranho”, “coitado”, “incapaz” etc.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N.. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BAMBERG, Michael. Narrative Analysis. In: COOPER, Harris. (Ed.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology*. Washington, DC: APA Press, 2012. p. 77-94.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, Porto Alegre, v.32, n.3, p. 355-364, 2009.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual 2021 - 2011-2020: *Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

GIROTO, G.; de PAULA, E. M. A. T. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164 - 175, 2020.

LÜBECK, M.; RODRIGUES, T. D. Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v.6, n. 2, p. 8-23, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274028386002> . Acesso em: jun. 2023.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICOS. MJSP. *Apresenta dados inéditos sobre imigração e refúgio da última década no Brasil*: Número de refugiados reconhecidos por ano passou de 86 para mais de 26 mil, no comparativo de 2011 com 2020, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mj-sp-apresenta-dados-ineditos-sobre-imigracao-e-refugio-da-ultima-decada-no-brasil> . Acesso em: maio 2023.

MORAGAS, V. J. Inclusão ou integração? *Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios*, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/inclusao-ou-integracao>. Acesso em: maio 2023.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en> . Acesso em: maio de 2023.

RIBEIRO, C. de; NEGRO, F. de. Migração, diversidade religiosa e o princípio pluralista: o conceito de inreligiosa de Andres Torres Queiruga e a dramaticidade das experiências de migração. *Fronteiras*, Recife, v. 5, n. 1, p. 66-86, 2022.

RODRIGUES, T. D. F. F.; DE OLIVEIRA, G. S.; DOS SANTOS, J. A. As Pesquisas Qualitativas e Qualitativa na Educação. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M. Narrativas na (e para a) formação de professores: algumas mobilizações no âmbito do Pibid-UFSCar. *Educação*, Santa Maria, v. 46, p. 1 - 24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44169/pdf>. Acesso em: agosto de 2023.

