

epistêmicci

REVISTA TÉCNICO-CIENTÍFICA

COMUNIDADE ACADÊMICA
NA PRÁTICA DA CIÊNCIA



EDITORES

PROFESSOR DOUTOR JUSCELINO SANT'ANA

PROFESSORA DOUTORA LUCICLEIDE ARAÚJO



REVISTA

EpistêmiCCI



Revista de divulgação técnico-científica da comunidade acadêmica da Faculdade CCI.

Ano 2, n. 2, out. de 2023.

FACULDADE CCI

Direção Geral

Clayton Braga

Diretora Adjunta

Valéria Faria

Diagramação: Bárbara Cabral

Expediente

Faculdade CCI

QN 401, conjunto D, lote 3 - Samambaia Norte-DF

Editores

Juscelino Sant'Ana (Faculdade CCI)

juscelino.silva@portalcci.com.br

Lucicleide Araujo (Faculdade CCI)

lucicleide.alves@portalcci.com.br

Conselho Editorial

André Aleixo (Faculdade CCI)

Débora Lima (Faculdade CCI)

Helba Batista Gonzaga Faria (Faculdade Anhanguera)

Juscelino Sant'Ana (Faculdade CCI)

Lucicleide Araújo (Faculdade CCI)

Renata Aquino (Faculdade CCI)

Os trabalhos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

Catálogo na publicação

P467cci Revista EpistêmiCCI. Comunidade Acadêmica na Prática da Ciência.
[Revista de divulgação técnico-científica da comunidade
acadêmica da Faculdade CCI.] Ano 2, n. 2 (out. de 2023) –
Brasília: Faculdade CCI, 2023- v. il.

ISSN

Publicação exclusiva em meio eletrônico.

1. CCI. 2. Iniciação Científica. 3. Pedagogia 3. Educação Ensino
Superior. 4. Estratégias Didático-pedagógicas. 5. Saúde. 6.
Enfermagem. 7. Mulher no Climatério.

Guido Pereira e Silva Júnior (CRB-1 _ 2068)

Diretrizes para publicação

A EpistêmiCCI é uma revista técnico-científica interdisciplinar que publica textos inéditos (artigos originais, relatos de experiência, resenhas), entrevistas entre outros gêneros acadêmicos. Para submeter o trabalho à revista, o autor deve enviar arquivo para o endereço eletrônico de e-mail **revista.epistemicci@faculdadecci.com.br**. A avaliação será feita por pareceristas do tipo duplo cego.

Alunos de graduação devem enviar trabalhos em coautoria com seus orientadores.

Foco e escopo: revista de publicação de trabalhos técnico-científicos de estudantes e professores de graduação da Faculdade CCI e de colaboradores de outras Instituições de Ensino Superior.

Periodicidade: anual

Objetivo: publicar trabalhos acadêmicos inéditos de estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores nas seguintes áreas: Educação, Letras, Saúde (Enfermagem, Psicologia), Administração e ADS.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
ENTREVISTA	
A Pedagogia Histórico-crítica contra as desigualdades sociais Professor Doutor Simão de Miranda	8
ARTIGOS	
EDUCAÇÃO	
Teoria Histórico-Cultural: apontamentos para iniciar os estudos Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda	21
Estratégias Didático-pedagógicas Transdisciplinares Ativas para Processos de Ensino e Aprendizados com Protagonismo Lucicleide Araújo Marilene Nogueira	33
Materiais Restritivos e Potencializadores: descritores curriculares na análise de materiais didáticos Juscelino da Silva Sant'Ana	58
ENSAIO	
A Pesquisa Científica e o Papel do Pesquisador Dra Lucicleide Araújo Dr Juscelino Sant'Ana	83
SAÚDE	
Perspectiva de Enfermagem à Mulher no Climatério: assistência e prevenção de agravos na atenção primária Geovanna Moreira Azambuja Karolina Viana de Carvalho Samara dos Santos Ribeiro Prof. Me Marcelino Pedrosa Prof. Es Rayane Pires da Silva	95

APRESENTAÇÃO

Chega ao público o segundo número da Revista EpistêmiCCI. O tema dessa edição volta-se à comunidade acadêmica e aos praticantes de uma ciência. Esse tema é inspirado em parte na visão de Khun (2012), que reconheceu a importância e a influência da comunidade acadêmica nas realizações científicas, e na necessidade de discussão da produção científica em uma linguagem acessível a iniciantes no desafio de se praticar ciência a partir da graduação na formação profissional dos estudantes. A preocupação principal neste número, portanto, é dirigida a iniciantes no estudo das ciências, especialmente, estudantes da graduação sem excluir o público mais abrangente de praticantes de alguma disciplina científica.

Nesse sentido, a entrevista concedida pelo Professor Doutor Simão de Miranda contém sugestões preciosas para quem quer iniciar seu processo de construção de conhecimento sobre a Teoria Histórico-crítica, de autoria de Dermeval Saviani. A quem inicia seu caminho nessa construção, essa entrevista é texto incontornável e orientador. Vale a pena o estudo atento das falas de Simão de Miranda.

Na sequência, o artigo da Professora Doutora Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, pesquisadora da Teoria Histórico-Cultural, presenteia o público com um texto elucidativo sobre essa Teoria. São apresentados os principais autores, um fio histórico e conceitos fundantes que apontam caminhos para compreensão inicial dessa importante teoria no campo pedagógico. O texto tem o mérito de apresentar um caráter orientador, que o candidata a material indispensável para graduandos no curso de Pedagogia.

O artigo da Professora Doutora Lucicleide Araújo de Sousa Alves e de Marilene Nogueira relata uma pesquisa sobre as estratégias didático-pedagógicas que contemplam melhor os processos de ensino e aprendizagem com base na Pirâmide da Aprendizagem proposta por William Glasser. Trata-se de um estudo desenvolvido pelas autoras em instituições públicas, com ênfase no potencial de métodos ativos e passivos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, as autoras também apresentam contribuições das neurociências no âmbito educacional.

O estudo realizado pelo Doutor Juscelino da Silva Sant'Ana apresenta uma proposta de descritores de análise de materiais didáticos ancorados no Currículo em Movimento, documento oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O estudo foi realizado no âmbito do Núcleo de Pesquisa do Observatório do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal. O autor propõe um conjunto de descritores organizados em faixas como um instrumento de avaliação e análise da relação entre o que propõe o currículo oficial da rede pública de ensino e materiais didáticos adotados, adaptados ou criados pelos profissionais da educação no exercício da docência.

O ensaio do Doutor Juscelino Sant'Ana e da Doutora Lucicleide Araújo apresenta uma reflexão sobre a importância da pesquisa científica, do método, do papel do pesquisador e de seus processos inovadores no contexto de uma comunidade acadêmica. Os autores propõem uma visão geral de caráter metodológico e conceitual especialmente para estudantes iniciantes na pesquisa científica, mas sem se limitar a esse público.

O estudo apresentado por Geovanna Moreira Azambuja, Karolina Viana de Carvalho, Samara dos Santos Ribeiro, Marcelino Pedrosa e Rayane Pires da Silva debate a perspectiva do enfermeiro na assistência à mulher no climatério na atenção primária. Os autores discutem a importância de desenvolver e implementar práticas preventivas e acolhedoras de enfermagem para o público alvo apresentado. O estudo apresenta uma revisão bibliográfica a respeito do ponto de vista do profissional da enfermagem na atenção às mulheres.

Na esperança de que esta edição da Revista EpistêmiCCI alcance o público-alvo, desejamos que qualquer pessoa interessada possa ler a publicação e aproveitar as potenciais contribuições que o número oferece. Boa Leitura!

Os Editores.

Entrevista

Professor Doutor Simão de Miranda

A Pedagogia Histórico-crítica contra as desigualdades sociais

Simão de Miranda é Pós-Doutor em Educação, Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Também é professor, escritor e palestrante internacional. Realizou mais de 1.000 formações no Brasil, Argentina, Cabo Verde, Cuba, Portugal e São Tomé e Príncipe. Publicou mais de 70 livros sobre formação de professores e literatura para crianças. Tem obras traduzidas em Portugal e México e uma distribuída em 23 países. Seus livros integraram catálogos das Feiras de Frankfurt/Alemanha, Bolonha/Itália e Bogotá/Colômbia. Recebeu 22 prêmios literários, um desses, da Academia Brasileira de Letras. Foi colaborador das revistas Nova Escola, Ciência Hoje e Capricho. Foi professor da Educação Básica, de graduações e pós-graduações; É docente na Pós-Graduação em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil na PUC do Rio Grande do Sul; docente na Pós-Graduação em Pedagogia, Gestão e Docência na PUC do Paraná; É fundador, docente e coordenador da Pós-Graduação em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural do Instituto Saber no DF. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, fundado e presidido por Saviani, que concentra estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil. Foi formador de professores na EAPE, escola de formação continuada da SEEDF, por 13 anos e é Cidadão Honorário de Brasília.

O Professor Dr. **Juscelino Sant'Ana**, da Faculdade CCI, entrevistou o Professor Dr. Simão de Miranda sobre a Pedagogia Histórico-crítica. Acompanhe essa aula imperdível em forma de entrevista.

Juscelino Sant'Ana: Olá, minha gente. É uma grande alegria estar aqui com vocês porque nós vamos ter a companhia de um grande escritor, pesquisador e que sabe muito sobre Educação e nós vamos aprender um pouco com ele alguns elementos que compõem partes importantes da Educação brasileira. E eu tenho a honra de conduzir essa entrevista com nosso querido Simão de Miranda.

Simão de Miranda (Simão): A honra é toda minha de estar conversando contigo, Juscelino, um grande amigo meu, uma pessoa da minha mais alta estima e espero que a nossa conversa possa produzir um material para, a quem interessar possa, discutir sobre Educação, Educação Emancipadora, cidadania, Educação Cidadã, possa se apropriar da nossa conversa e fazer bom uso do conteúdo desse papo.

Juscelino Sant'Ana: Certamente, nós teremos aqui um belo material tanto para a formação inicial, ou seja, nós poderemos usar esse material na formação dos estudantes de graduação, e também na formação continuada ou em serviço, como alguns preferem. Eu vou começar com uma pergunta, talvez seja a pergunta

seminal, para depois desenvolvermos um pouco mais o seu conhecimento, que vai ser compartilhado conosco, sobre a Pedagogia Histórico-crítica. Ela é de autoria de Dermeval Saviani, não é? Você pode falar um pouquinho desse grande autor, esse pesquisador brasileiro?

Simão de Miranda: Sim, claro. O Dermeval Saviani, eu falo sempre com muita alegria, com muito orgulho. Para mim e para muitos, ele é o maior intelectual vivo brasileiro, sem sombra de dúvidas. Se eu pudesse fazer uma comparação absurda, eu diria que ele está no nível de Paulo Freire. Como o Paulo nos deixou há algumas décadas, Saviani é o cara que melhor representa o pensamento pedagógico, o pensamento brasileiro já há mais de 40 anos. Esse senhorzinho maravilhoso, inclusive neste ano, 2023, é ano de aniversário de 80 anos do Saviani. Desses 80 anos, 44 foram na luta, construindo uma pedagogia, construindo uma educação libertadora, cidadã, que busca superar as desigualdades sociais (...) Dermeval Saviani é neto de imigrantes italianos. Os avós vieram para o Brasil naquela situação do fluxo migratório dos europeus, alemães, italianos, sobretudo. Então, eles vêm para o interior de São Paulo e buscam ocupação nos cafezais. Então eles são agricultores e, para ganhar a vida, emprestam seus serviços nos cafezais do interior de São Paulo. Os avós de Saviani não tinham instrução. Então, vieram numa situação assim, sem instrução, sem falar o idioma, como muitos dos imigrantes, sobretudo o Sudeste e o Sul do país acolheram. O Saviani é o irmão do meio, se não me falha a memória. São sete irmãos. E eles se alfabetizam, os avós alfabetizam os pais de Saviani... fora da escola, do modo mais intuitivo possível (...) informal, porque eles falavam italiano, aprenderam o português e depois com o português que aprenderam foram alfabetizar os pais do Saviani.

Juscelino Sant'Ana: Então eles são translíngues. Eles transitam de uma língua para outra e a partir dessa transição eles se alfabetizaram.

Simão de Miranda: Isso. E isso é muito importante no sentido da constituição de uma identidade com o nosso país, com a nossa cultura. Vivendo situações de carência, penúria. Saviani mesmo conta que, por muitas vezes, eles tiveram que recolher uma gramínea que dava muito no interior de São Paulo à época, sobretudo às margens da linha férrea que fazia o caminho pelo interior de São Paulo e hoje a gente diria que é uma PANC - Planta Alimentícia Não Convencional, que é a serralha. Eles recolhiam essa planta para fazer dela a alimentação diária deles. Então, uma situação de muita pobreza, mas teve a escola. Alguns irmãos vão para São Paulo trabalhar na indústria. Saviani vai trabalhar no banco. Ele se torna bancário, do Bamerindus e a poupança Bamerindus não continua numa boa, porque logo, escravizado pelas jornadas extenuantes do banco. Ele fez um concurso público. Ele foi funcionário público no início da carreira do Banespa, antigo Banco Nacional do Estado de São Paulo. Aí ele se forma como professor. Antes disso, os pais se interessam muito e os irmãos também pelos movimentos populares na

ditadura militar, no início da ditadura militar. São militantes. E ele logo se torna também um representante do movimento estudantil quando ele estudava na PUC. Então ele começa na PUC/SP. E aí ele vai pra rua com a galera protestar, enfim. ele se integra de modo muito contundente aos movimentos estudantis. Levou porrada de polícia, enfim... se torna professor da PUC e continua lutando pela liberdade, pelos direitos, contra a ditadura.

Juscelino Sant’Ana: Isso, nos anos 60?

Simão de Miranda: entre 60 e 70. Na verdade, ele lutou

Juscelino Sant’Ana: Anos duros.

Simão de Miranda: Os famosos anos de chumbo. A construção do sujeito, do professor Dermeval Saviani vai se confundir com a própria construção do intelectual que vai fundando aos poucos uma tendência pedagógica que vai libertar seu grito, contra o autoritarismo, contra a ditadura, contra o silenciamento das massas. Então, nesse sentido, ele transita da PUC, vai pra Unicamp, vai pra São Carlos, sempre encampando essa luta. Tentando sintetizar quem é esse cara, ele se coloca como linha de frente na luta sobretudo nos governos Geisel e Médici. é um cara com muita coragem porque as pessoas sumiam de repente. Os intelectuais que tinham voz, que se colocavam contra, desapareciam. No ápice da ditadura, no governo Geisel, ele cria... ele é um fundador. Ele fundou o programa de doutorado da PUC São Paulo e ele fundou o programa de doutorado da UFSCar em Educação. Em 1979, no auge da ditadura, do chicote do Geisel, ele funda dois movimentos importantes: Associação Nacional de Educação, a ANDE, e a ANPED. ele é fundador da ANPED também. A ANDE, que é mais antiga, ele funda essa associação de pesquisadores em Educação, profissionais e pesquisadores, e escreve um artigo em 1979 com muito estilo. O conjunto de conhecimentos que o cara tem, de falar de marxismo em 1979.

Juscelino Sant’Ana: É muita coragem.

Simão de Miranda: Imagina isso! Mas, por outro lado, a ditadura era muito burra. ele falava com tanta leveza, e fala ainda com tanta leveza, que eu acho que eles não entendiam qual era a proposta de Saviani, que era derrubar a ditadura. Ele traz Marx para um momento em que era perigoso pronunciar “Karl”, imagina “Karl Marx”.

Juscelino Sant’Ana: Ainda é meio perigoso falar “comunista”.

Simão de Miranda: Nos dias de hoje. Em 1979, ele escreve esse artigo chamado Escola e Democracia, mas ele não podia publicar. Ele não podia transformar em um livro. Ele publica, então, na revista que ele cria. Esse artigo de 1979 é o gérmen do

que vai acontecer anos depois, porque esse artigo circula nos meios intelectuais, que é o melhor lugar, sobretudo os intelectuais de esquerda... os intelectuais da Educação e que pensavam uma educação libertadora, democrática, pública, universal, laica. [...] Esse artigo, dois ou três anos depois, ainda na ditadura, é publicado pela Autores Associados, de Campinas. [...] Depois desse artigo vão sendo somados outros porque ele tem uma produção impressionante. O fluxo de consciência, se a gente disser assim, da produção intelectual dele é impressionante. Ele tem centenas e centenas de artigos. Então, de 1979 a 1981 ou 2, ele junta esses artigos e publica num livro que ele batiza com o nome do primeiro artigo: Escola e Democracia: para além da curvatura da vara, que é o subtítulo da obra. Foi um livro que a gente entende que foi o estopim, vamos dizer assim, para a compreensão da intelectualidade pedagógica brasileira se colocar ou, na verdade, propor uma alternativa de proposta educativa para um outro país que não aquele. O começo dessa ideia nasce em 1979. Portanto, não é nenhuma novidade se a gente contar de 1979 a 2023, são mais de quarenta anos... quarenta e... quatro...

Juscelino Sant'Ana: Quarenta e quatro anos.

Simão de Miranda: Quarenta e quatro anos na luta por uma escola democrática. Por escola e por democracia! Essas 3 tendências pedagógicas - Freireana, do Ferrer y Guardia... ou seja, a pedagogia libertadora, a pedagogia libertária e a crítico-social dos conteúdos vão dar o caldo se somar aquilo que o Saviani já vinha discutindo e qual é o elemento extra, o tempero que o Saviani coloca nesse caldo é o materialismo histórico-dialético.

Juscelino Sant'Ana: Tem uma rede aí. Então começa a se formar uma rede com esses autores para que se fermentasse o pensamento de Saviani e a criação da Pedagogia Histórico-crítica.

Simão de Miranda: Perfeito! Mas se você me der mais um minutinho... porque a pergunta foi "quem é esse cara?". Então eu estou em [19]79 e eu vou precisar fazer um panorama das tendências pedagógicas desde a ditadura, mas eu vou dar um salto, depois eu volto para ir acompanhando a vida desse homem. Ele se torna professor emérito da Unicamp, se aposenta. Ele tem 80 anos com um vigor... Eu estive com ele agora em abril [de 2023]. É impressionante que, com 80 anos, é invejável não só a disponibilidade para estar com as pessoas, para estar junto com as pessoas e ele é um cara que inspira porque ele tem uma fala mansa, ele fala baixo e quando aquele homem abre a boca, no auditório, você não ouve uma mosca. Pausado, baixo. É hipnotizante. E com 80 anos, ele não para. Ele é o presidente ainda, o presidente efetivo, não apenas de honra, do HISTEDBR (<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>), que é fundado também nos idos dos anos [19]80. O HISTEDBR é o grupo em Educação e Sociedade no Brasil, fundado por ele ali nos idos dos [19]80. É um grupo de pesquisas marxista, espalhado por quase

todas as unidades da federação, sobretudo sediado em universidades. Ele emergiu na Unicamp, mas temos no Brasil inteiro, inclusive na Universidade de Brasília, os núcleos de pesquisa e é onde se fomenta, onde nós trocamos essas experiências, sobretudo os desafios de uma pedagogia contra hegemônica nos dias que correm.

Juscelino Sant'Ana: Nossa! Essa trajetória histórica de vida que você apresenta já dá um *spoiler*, digamos assim, um *easter egg*, como se diz, sobre essa pedagogia. Nós temos aí, como você já propôs, um tripé teórico, uma rede de pesquisa que vai sustentar, que vai dar condição de criação e sustentar depois a Pedagogia Histórico-crítica. De que trata essa Pedagogia? Tem algum conceito mais relevante ou conjunto de conceitos?

Simão de Miranda: Tem.

Juscelino Sant'Ana: Qual é a importância ou o papel da Pedagogia Histórico-crítica hoje para a Educação brasileira?

Simão de Miranda: É uma pedagogia de resistência, para começo de conversa. É uma pedagogia que se coloca radicalmente contra as desigualdades sociais, as hegemonias, o *status quo* vigente, radicalmente as elites ou, sobretudo, como as elites em um mundo capitalista como elas se colocam utilizando da força de trabalho dos trabalhadores, dos proletários. Mas talvez fique mais didático fazer um brevíssimo panorama para chegar na tua resposta porque ficou bem clara a ideia do tripé. (...) Esse destaque que você deu, Juscelino, é perfeito. Se a gente não percebe como ela se localiza, a gente não vai entender para que que ela serve, qual o papel dela. (...) Esse tripé são as pedagogias progressistas ou também ditas pedagogias contra hegemônicas. (...) Então de novo - Paulo Freire, com a Pedagogia Libertadora. O princípio da pedagogia freireana é a libertação. Que o ser humano, o cidadão se liberte da opressão, do autoritarismo, se constitua como cidadão, enfim. A Pedagogia Libertária traz esses mesmos princípios freireanos e inclui um novo elemento chamado luta de classe. Então, ela tem uma aliança mais, uma fusão, uma aliança mais clara com o marxismo. A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, a ideia está bem clara, é dizer que os conteúdos são importantes desde que eles sejam abordados de forma crítica e reflexiva, porque isso vai fazer um contraponto das pedagogias tradicionais, que chegam ali nos [anos 19]70 com muita força no Brasil, muita força, por meio do Manifesto dos Pioneiros, Anísio Teixeira. Aí, é claro, a gente tem sempre que reservar, considerar Anísio Teixeira como um cara importante. É uma época. Então a gente tem de fazer as ressalvas de uma cultura, de uma época. Por que hoje seria muito fácil a gente condenar o Anísio Teixeira por importar a Escola Nova. A Escola Nova estava dando certo (para quem também?). Ela era importante num momento que a gente não tinha...

Juscelino Sant'Ana - Foi uma primeira reação.

Simão de Miranda: Isso.

Juscelino Sant’Ana: a uma educação tradicional, que era predominante.

Simão de Miranda: Isso. Perfeito. Dewey e essa galera. Então, as pedagogias tradicionais têm os conteúdos como sua principal ferramenta de dominação e manutenção do *status quo* das elites, obviamente. E o território dos currículos é um território privilegiado para essas disputas. É muito claro para a gente. Ou seja, o currículo não é ingênuo como aqui e ali a gente teima em querer acreditar que ele é neutro. “Ah, a escola tem que ser neutra”. A escola nunca vai ser neutra porque a sociedade não é neutra. Vamos lembrar o velho Marx. Tem uma coisa que desde que nós habitamos essa terra, há uma condição chamada lutas de classe, lutas entre classe, que, para o Marx, é necessária. Se nós não tivermos e entendermos a luta de classes, não há mobilidade social. Esse tripé que você destacou muito bem, dessas três pedagogias contra hegemônicas, vão dizer, assim, que os conteúdos escolares são importantes. Mas importantes para quem? Por que nesse cabo de guerra injusto, desigual, entre o poder das elites, que detêm o capital, e os trabalhadores, os proletários, que produzem, cujos produtos serão entregues para as classes hegemônicas, é só a gente lembrar esse movimento que a gente vai viver do feudalismo para a burguesia, da burguesia para o capitalismo. a situação das classes trabalhadoras, de lá para cá, guardadas todas as devidas proporções, a gente sempre continua se vendo como aqueles que são explorados. E nós somos explorados pelas elites porque é uma elite capitalista. Voltando, bem brevemente agora, o que temos agora então? Nas pedagogias tradicionais, que vão provocar, vão alimentar a fúria dessa intelectualidade para dizer uma hora: “a escola tem que marcar seu lugar”. Sobretudo a escola pública, universal, laica, gratuita, que precisa perceber seu lugar e entender que, Paulo Freire vai nos ensinar, “se a educação não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda”. As pedagogias tradicionais vêm marcadas pela Escola Nova - a gente cita o Anísio Teixeira e outros, como esses grandes exemplos, eles traziam Dewey e os seus colaboradores para o Brasil - que vem em atendimento a essa necessidade das elites. O foco da Escola Nova é no aprender. Muitos de vocês devem ter passado ou assistido alguma coisa, quem tiver a nossa idade (...) vai lembrar daquela figura de professor ou de professora do sabe tudo, que estava lá na frente e ninguém que duvidasse. “Porque eu tenho o conhecimento e você é um reles mortal”. “O que eu disser é para ouvir” e não tinha essa de você contestar, duvidar. O foco da pedagogia nova era “Aprenda! Eu estou [aqui] para te ensinar!”. Além da Pedagogia Nova, nós temos o Tecnicismo.

Juscelino Sant’Ana: Em plena ditadura militar.

Simão de Miranda: Isso, em plena ditadura. Aliás, se a gente tivesse que estabelecer uma hierarquia desse estrago que essas pedagogias fizeram e ainda fazem, porque elas ainda não foram superadas.

Juscelino Sant’Ana: Elas deixaram suas marcas.

Simão de Miranda: E elas ainda existem com muita força. É o que o Marx vai dizer. As pedagogias contra hegemônicas têm tentado superar por incorporação. Porque não é possível você simplesmente extirpar, extinguir as marcas. Então, por isso a gente supera incorporando aquilo que está imposto. Então a gente incorpora e busca esse movimento de superação. A Escola Tradicional, a escola piagetiana, que vem com muita força com o construtivismo e toda essa... com essa força que vai trocar o foco. Se, na Pedagogia Tradicional, o foco era o professor no papel de [ensinar]... e o aluno de aprender, no Construtivismo, o foco sai do professor para o estudante. É colocado sobre ele toda a responsabilidade do seu sucesso e do seu insucesso. E, veja, os conteúdos estão sempre ali sendo desenhados com aquela intencionalidade, sobretudo, de ensinar o estudante ou de construir condições com o estudante para que ele se adaptasse da melhor forma possível às necessidades daquele sistema. A escola era feita para isso. Ou seja, o menino entrava desde cedo, desde a educação infantil sabendo que o objetivo era se adaptar àquele sistema e sobretudo favorecendo o status quo vigente. Aí já era Aprender a Aprender. O papel do professor ali era secundário, que o aluno deveria aprender a aprender e esse aprender a aprender é nessa perspectiva de se adaptar. É lembrar que as escolas... o Tecnicismo é agora que vou falar, mas só quero lembrar que a escola tradicional, as tendências da escola tradicional são as tendências liberais. O liberalismo, com o John Locke, surge na Inglaterra. O liberalismo nasce como um movimento na economia e na política, mas é óbvio que a educação, como ela não é neutra, e a educação é essa forma de manobrar esses interesses, o liberalismo chega na educação com essa função, com esse papel. E o que que o liberalismo já prevê? Exatamente essa adaptação às necessidades do capital, ou da classe burguesa. Então aí tem uma marca importante do liberalismo. A ideia das liberdades individuais, *pero no mucho*. Porque é como se a gente dissesse assim “todo homem é livre, mas existem outros mais livres do que você” ou algo assim... “Todos são iguais perante a lei, mas outros são mais iguais”. É um pouco isso. Porque se você tem uma sociedade de classes muito claramente distinguidas, a burguesia e o proletariado. É claro isso. Se você não é burguês, você é proletário. Se você é proletário, é claro que você não é burguês.

Juscelino Sant’Ana: Não tem um meio termo?

Simão de Miranda: Não tem um meio termo! (...) “Eu sou livre o suficiente pela força do meu trabalho. Eu não vou errar e vou chegar lá”. Então, a escola não era feita para você chegar lá. E o Tecnicismo, esse terceiro tripé das pedagogias

liberais, que é o Tecnicismo. O Tecnicismo foi a grande praga. Eu não estou falando da escola técnica, minha gente. É uma outra história. Estou falando do tecnicismo enquanto uma tendência pedagógica generalizante. E que vai dizer o seguinte: “o foco não é mais o professor, o foco não é mais o estudante. O foco é o método.” Quando eu digo que o foco é o método, lascou tudo, ferrou!

Juscelino Sant’Ana: Eu tenho uma provocação para te fazer depois, então.

Simão de Miranda: Vamos lá.

Juscelino Sant’Ana: A gente está falando, você está explicando como que historicamente esse quadro das tendências pedagógicas vai se constituindo. Aí a gente tem um quadro que também vai ajudar a fomentar uma teoria contra hegemônica. Existe algum método?... acho que é mais uma provocação. Já que a gente tem um foco no método aí no Tecnicismo, existe um método ou uma estratégia para realizar a Pedagogia Histórico-crítica? Ela pode ser tratada em termos de método? Como que a gente pode entender isso?

Simão de Miranda: Bom, vamos lá. Eu gosto disso, dessa provocação. Primeiro, porque historicamente a educação brasileira sofre desses recalques, dos modismos. Os modismos vem atravessando a educação brasileira desde que ela existe, e a gente vem passando por isso. E as metodologias ativas nada mais são do que um desses capítulos bisonhos de modismo que nasce no mundo *business*, nasce no mundo corporativo e, de repente, vem um gênio e diz assim: “isso serve para a educação”.

Juscelino Sant’Ana: Então, só uma curiosidade, você acha, então, que a Pedagogia Histórico-crítica não fundamenta uma ideia tal como as metodologias ativas?

Simão de Miranda: Juscelino, para mim, a metodologia mais ativa que já existiu como tendência pedagógica chama-se Pedagogia Histórico-crítica. E, na sua sustentação também, a Teoria Histórico-cultural, porque são progressistas. A Teoria Histórico-cultural, que vai fundamentar psicologicamente [a Pedagogia Histórico-crítica]. É bom que a gente entenda que a Pedagogia Histórico-crítica tem uma tripla ancoragem: a ancoragem filosófica, que é no materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels, Carlos Marques e Engels; a ancoragem psicológica, que é na escola de Vigotski, Luria e Leontiev; e a terceira ancoragem é a ancoragem didática, e a ancoragem didática volta para o materialismo. Ela está de novo no materialismo, sobretudo no método dialético. Isso é mais do que ativo. Diferente disso, é balela. Até porque as metodologias ativas... eu falo por que para que eu pudesse me posicionar em congressos em lugares que me chamaram para falar, eu tive que ler. Eu tenho uma pilha de material sobre metodologias ativas

lá na minha biblioteca e precisava estar. Eu digo, não têm um fundamento epistemológico as metodologias ativas, não têm um fundamento teórico-pedagógico. Então, o que nós chamamos, eu prefiro dizer que as metodologias ativas podem, sim, ser utilizadas como estratégias, estratégias de ensino. Mas ainda assim, com todo o cuidado para saber que tipo de estratégia conversa ou não conversa com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-crítica e da Teoria Histórico-cultural. Porque esses pressupostos não são do mundo burguês. Eles não são do mundo corporativo. Muito pelo contrário. Se a gente traz uma perspectiva e essa provocação com relação às metodologias ativas é apenas uma de outras tantas, que ficam paquerando... paquerando nada, que entra com força total dentro da Educação sem respeitar as pessoas que estudam há 20, 30 ou 40 anos, uma pedagogia que quer ser libertadora, que quer ser emancipadora e se colocar como talvez a derradeira oportunidade que a gente tem para fazer com que a escola pública seja do povo, seja para os... eu diria, que seja para os filhos do trabalhador. Eu vou aproveitar e trazer uma fala do Saviani, porque as pessoas têm muito temor. “Os comunistas estão chegando. Os comunistas...”. Primeiro é isso, não existe comunismo, nunca existiu comunismo, enfim... e se, para chegar ao comunismo, a gente precisava ter passado pelo socialismo. Nem o socialismo deu certo... só para aplacar a fúria. O Saviani diz que a Pedagogia Histórico-crítica é também uma luta para que a escola, essa escola das nossas utopias, da cidadania, da libertação, uma escola que forme pessoas humanas e com conhecimento científico que possam se engajar na construção de um mundo diferente desse que aí está. Na ideia da Pedagogia Histórico-crítica, pela boca do Saviani, é uma educação que caiba tanto o filho do trabalhador quanto o filho do burguês. É uma escola para inclusão, para igualdade. Então, respondendo a tua provocação, é essa: não há outra metodologia mais ativa do que a Pedagogia Histórico-crítica, quando a gente olha, inclusive, na ótica da didática. Porque a gente tem uma intensa discussão teórica, epistemológica da Pedagogia Histórico-crítica e, talvez, a discussão didática não esteja tão disseminada, tão divulgada, sobretudo, nas instituições escolares. A gente discute filosoficamente bastante. Talvez, a gente tenha, minha gente, que abrir esse espaço para discutir a didática. Quando a gente entender esse tripé da didática, a gente vai entender que a gente não precisa vender esse espaço da escola a essas estratégias do mundo *business*, como o *design thinking*. Tudo bem que o mundo *business* tem os seus objetivos muito claros. A gente tem de tomar muito cuidado, sobretudo quando essa ideia do que vem do mundo *business* começa a se aproximar desse ataque à escola pública, o ataque neoliberal à escola pública. Então, veja, olhar com muito cuidado. Qual é a distância entre as propostas que vêm do mundo dos negócios, que vêm com essa carga neoliberal clara? E a gente não pode ser ingênuo. O que que elas estão fazendo na educação pública?

Juscelino Sant’Ana: Você apresentou várias reflexões agudas, muito fortes. Quero destacar, por exemplo, o fato de as metodologias ativas não terem uma fundamentação epistemológica. Isso é muito forte para a gente poder refletir. Nós

temos entre nossos leitores e nossa audiência vários estudantes, várias pessoas que estão iniciando nessa leitura, nessa compreensão do que é a Pedagogia Histórico-crítica, de uma pedagogia que sustenta um certo posicionamento, inclusive de caráter político, ideológico. Para essas pessoas, que conceitos você destacaria como sendo relevantes, os conceitos que elas precisam aprender para iniciar na compreensão da Pedagogia Histórico-crítica?

Simão de Miranda: Muito bem. Os conceitos basilares no meu entendimento, Juscelino, são: Materialismo histórico-dialético; Não tem como entender o básico da Pedagogia histórico-crítica sem entender... não precisa nem entender o Marx... (...) como surgiu o materialismo histórico e voltar ao cenário da revolução industrial na Inglaterra, onde houve todo aquele êxodo rural e que as desigualdades sociais começaram a aparecer de modo assustador, que os intelectuais começaram a pensar e discutir para se explicar as desigualdades sociais. Um desses caras, um desses conjuntos de pensadores, estava o Carlos Marques e o Engels.

Juscelino Sant'Ana: Carlos Marques (risos). Karl Marx.

Simão de Miranda: Eu gosto do Carlos Marques. (risos). Carlos Marques é um danado. Esses caras que buscam discutir as desigualdades. É interessante a gente entender o materialismo histórico e, depois, o materialismo dialético, que nasce... Marx vai buscar lá nos pré-socráticos, com Zenão, a ideia da dialética enquanto um caminho para as ideias. Seria uma tradução grosseira do grego: dialética, o caminho entre as ideias, que ele vai colocar aquela perspectiva de síncrese, análise e síntese. Surge o método dialético... enfim, que depois é atribuído a Aristóteles. Ele diz: "não, não fui eu. Eu não tenho nada a ver com isso. Isso foi o Zenão". O outro diz: "Não, foi o Sócrates.". O Sócrates diz: " Não fui eu." Parece que a dialética não tem pai, mas todo mundo é pai um pouco da dialética. Entender como é que Hegel tem um papel fundamental nessa construção de dizer assim: "Olha, as transformações sociais só existem a partir da realidade material objetiva onde aquele sujeito está enfiado". Hegel já dizia, porque ele era um filósofo idealista, então ele dizia assim: "As transformações sociais acontecem pelas ideias. São pensadas. Vamos pensando". E o Marx, não: "só pensando a gente não muda nada". Então, a Tese 11 das teses sobre Feuerbach, quando ele termina dizendo assim: "os filósofos têm se ocupado em interpretar o mundo. O importante é mudá-lo". Esses conceitos para quem vai enveredar, eles são muito importantes. E o outro, para tentar encurtar a resposta, é a Teoria Histórico-cultural, que nasce também com uma intencionalidade da libertação do povo russo, que era uma comunidade majoritariamente analfabeta.

Juscelino Sant'Ana: Então, só para a gente entender, você já está falando aí de Vigotski?

Simão de Miranda: Sim. Do Vigotski. A Teoria Histórico-cultural. Porque é uma teoria revolucionária feita por revolucionários que tinham interesse de libertar um povo. Primeiro libertar das condições de leitura de mundo. Aí Paulo Freire, que também é marxista, vai dizer assim: “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra”, que é marxista. Esse aí é um aforismo marxista. E aí é isso. Vigotski e os colaboradores vão se fundamentar no materialismo de Marx. A realidade material objetiva. Só que ele avança e dizer, assim, a importância de você entender no campo da educação, e isso é muito importante como um conceito para quem está começando a se interessar pela Pedagogia Histórico-crítica, é que, diferente do que o Piaget dizia na época, de que você se desenvolve e no que você se desenvolve, você aprende. A condição da aprendizagem é o desenvolvimento. Vigotski vira essa chave e diz o seguinte: “Não, não, não. Nós aprendemos e aprendendo é que a gente se desenvolve”. E tem um conceito importante para vocês se aproximarem, que é a ideia das categorias marxista. As categorias marxistas também são importantes para a gente se aproximar delas, como a mais valia, como a contradição. Das categorias vigotskianas, as funções mentais superiores, a categoria da mediação, da zona do desenvolvimento proximal. Então são conceitos basilares sem os quais a gente não vai entender bulhufas. Talvez o último conjunto de conceitos essenciais é o método dialético, porque é aí que a gente vai chegar na didática da Pedagogia Histórico-crítica.

Juscelino Sant’Ana: Dá para ver aí que a gente precisa ler muita coisa. São muitos autores, muita gente envolvida na construção de uma pedagogia como essa. Então, para quem está iniciando e ainda não sabe por onde começar, que leituras você aconselha iniciar? Que leituras iniciais você aconselha para esse leitor que quer começar a compreender melhor e mais tarde se aprofundar na Pedagogia Histórico-crítica.

Simão de Miranda: Perfeito. Belíssima pergunta. Antes de qualquer coisa, Escola e Democracia.

Juscelino Sant’Ana: Escola e Democracia.

Simão de Miranda: Escola e Democracia, que foi um artigo, que depois virou um livro, que é um clássico.

Juscelino Sant’Ana: Essa é a primeira leitura?

Simão de Miranda: É essencial. Vou dizer - nem é ainda a Pedagogia Histórico-crítica. São esses fundamentos filosóficos que Saviani vai cunhar na ditadura, que é essa discussão por uma escola democrática. Essa discussão por uma escola democrática vai redundar na Pedagogia Histórico-crítica, que a segunda sugestão de leitura. Todos são publicados pelos Autores Associados [Editora]. Tem

aí nos *marketplaces* da vida, fácil de encontrar. Então, primeiro, **Escola e Democracia**, em seguida, nessa ordem, **Pedagogia Histórico: primeiras aproximações**, nessa sequência.

Juscelino Sant’Ana: Sempre do Saviani?

Simão de Miranda: Todos do Saviani. Guardem esse nome: **Escola e Democracia - para além da curvatura da vara**, que é o subtítulo da Escola e Democracia. **Pedagogia Histórico-crítica - primeiras aproximações e Pedagogia Histórico-crítica - novas aproximações**. Saviani retoma essa primeira discussão 40 anos depois. É muito bonito isso, porque tem aí um interstício de 40 anos de luta por escola e por democracia no Brasil.

Juscelino Sant’Ana: E ele ainda vem construindo a Pedagogia Histórico-crítica.

Simão de Miranda: Ainda vem construindo. É importante finalizar dizendo o seguinte: não é uma teoria ortodoxa. Muito pelo contrário. Isso que a torna bonita, porque ela é aberta, viva e sempre disponível a levar pedrada. A teoria vai se tornando consistente na medida em que ela está sempre disponível e aberta a essa construção às críticas, que não são pequenas. E as críticas vêm de todos os lados, vem da direita, vem da esquerda, vem do centro. Isso acho que é bastante... são bem vindas. As contradições são bem vindas.

Juscelino Sant’Ana: É dialético.

Simão de Miranda: É dialético.

Juscelino Sant’Ana: Muito bem! Eu quero agradecer muito ao Professor Simão de Miranda por essa aula que tivemos a partir dessa entrevista. Espero que vocês aproveitem bem. Nós temos aqui um roteiro de estudo que ele acabou de nos apresentar. E espero que tenhamos uma nova oportunidade brevemente.

Simão de Miranda: Posso só fazer um... deixar à disposição de quem está nos assistindo agora...

Juscelino Sant’Ana: ou nos lendo.

Simão de Miranda: ou nos lendo, que é uma coisa bacana, quem vai nos ler também... os meus contatos nas redes [sociais] para que a gente possa continuar conversando. Vocês fiquem à vontade. Eu gosto disso. Ofereço essa abertura. O meu canal no YouTube é <https://www.youtube.com/@escritorsimaodemiranda>, onde estão concentrados todos os meus vídeos. Mas também tem o meu website -

<https://www.simaodemiranda.com.br/>. Tem muito material que eu produzi, muito material gratuito, mas também tem uma lojinha virtual também.

Juscelino Sant'Ana: Você escreve. Você tem que vender os livros. (risos)

Simão de Miranda: Eu sou autor. E o meu perfil no Instagram também: <https://www.instagram.com/simaodemiranda/>. Vai ser um prazer encontrar vocês lá.

Juscelino Sant'Ana: É isso aí. Muito obrigado. Abraços e a gente vai se encontrar mais vezes.

Esta entrevista também está disponível na íntegra no canal do Professor Simão de Miranda no link: <https://www.youtube.com/watch?v=iJr53a9wtaM&t=50/s>

Referências

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

ARTIGOS**Teoria Histórico-Cultural: apontamentos para iniciar os estudos**Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda¹**Resumo**

O presente artigo configura-se como um ensaio cujo objetivo é apresentar apontamentos para leitores que intentem iniciar os estudos na Teoria Histórico-Cultural. Apresenta, de modo claro e direto, a gênese e objeto de estudo primordial desta teoria, bem como alguns de seus principais teóricos, como Vigotski, Luria e Leontiev como fundadores, e Zaporozhets, Levina, Slavina, Bozhovich e Morozova, Galperin e Elkonin, que, dentre outros tantos, contribuíram imensamente com o estabelecimento das bases dessa perspectiva para a Psicologia e a Educação. Também aborda alguns dos conceitos basilares para compreendê-la, como funções psicológicas superiores, atualmente chamadas de culturais ou complexas; situação social de vida e educação; educação como atividade colaborativa; zona de desenvolvimento proximal, e atividade. Conceitos que, em coerência com a teoria que os sustenta, não são compreendidos de maneira isolada, mas em unidade dialética. Conclui-se defendendo a atualidade desta teoria que, embora não seja suficiente, é incontornável para a compreensão e transformação da sociedade, com a mudança de foco do indivíduo para o coletivo.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; funções psicológicas superiores; zona de desenvolvimento proximal; atividade colaborativa.

Abstract

This article is configured as an essay whose objective is to present notes for readers who intend to begin studies in Historical-Cultural Theory. It presents the genesis and primary object of study of this theory in a clear and direct way, as well as some of its main theorists, such as Vygotsky, Luria, and Leontiev as founders, and Zaporozhets, Levina, Slavina, Bozhovich and Morozova, Galperin, and Elkonin, who, among many others, contributed immensely to establishing the foundations of this perspective for Psychology and Education. It also addresses some of the basic concepts to understand it, such as higher psychological functions, currently called cultural or complex; social situation of life and education; education as a collaborative activity; zone of proximal development, and activity. Concepts that, in coherence with the theory that supports them, are not understood in isolation, but in dialectical unity. We conclude by defending the relevance of this theory, which, although not sufficient, is

¹ Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda é Doutora e Mestra em Educação pela UnB. Especialista em Educação Infantil, em Psicopedagogia, em Psicomotricidade e Pedagogia pela UECE. Professora formadora da EAPE/SEEDF. Professora de Pós-Graduação no Instituto Saber e na Unieuro. Pesquisadora no GEPAL (FE/UnB), no Observatório dos Currículos da Educação Básica do Distrito Federal (SEEDF/EAPE/GETEB) e no Círculo Vigotskiano (Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural). Membro do comitê gestor do FEIDF/MIEIB, integrante do Comitê Gestor Intersetorial de Políticas Públicas para a Primeira Infância. Contato: auristelamaria@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/006708177770735>

essential for understanding and transforming society, with a shift in focus from the individual to the collective.

Keywords: Historical-Cultural Theory; higher psychological functions; zone of proximal development; collaborative activity.

Introdução

A Teoria Histórico-Cultural (THC) foi engendrada na Rússia pós-revolução de outubro de 1917, pelos trabalhos de Vigotski, Luria, Leontiev e muitos outros parceiros e parceiras de estudos, pesquisa e trabalho no campo da Psicologia, daí que foi batizada como Psicologia Histórico-Cultural. Todavia, essa corrente teórica acredita que é impossível separar Psicologia e Pedagogia, uma vez que o objeto de uma é condição de ser da outra. Atualmente, esses estudos ultrapassam o campo da Psicologia e da Educação, sendo base teórica de outras ciências, de modo que muitos têm substituído o termo Psicologia Histórico-Cultural por Teoria Histórico-Cultural, postura por nós assumida neste texto.

Iniciamos discorrendo sobre a gênese e o objeto da Psicologia, que é a formação da consciência, que ocorre por meio da educação; o objeto da educação é educar e, ao se educar, o sujeito desenvolve a consciência. De modo que cunhou-se o termo psicologia pedagógica, em que uma área não subordina a outra, mas, cada uma, com sua especificidade, anda de mãos dadas com a outra na constituição das qualidades especificamente humanas.

Em seguida, trazemos alguns conceitos centrais para a compreensão da THC, como atividade principal, funções psicológicas superiores (culturais ou complexas), situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal e educação colaborativa. A THC compreende que o ser humano realiza, ao longo da vida, diversas atividades, e que a cada período do desenvolvimento tem uma que se destaca como a principal, não no sentido de ser aquela em que se ocupa mais tempo, mas por ser aquela que governa, impulsiona o desenvolvimento multilateral do sujeito. Entende também que o desenvolvimento depende e altera a situação social de vida e educação; quando muda a atividade principal, o ser se recoloca no seu grupo social, tendo outras capacidades e interesses.

Esse conceito impacta na superação da ideia de que o curso natural do tempo provoca amadurecimento e capacidade de aprender. De modo que se faz imprescindível pensar sobre a zona de desenvolvimento proximal, como o lugar onde deve atuar o professor ou professora, provocando as aprendizagens que estão em vias de acontecer, que o sujeito não realiza por si só, mas com ajuda. E este conceito está intimamente ligado com o de educação como atividade colaborativa. Para esta teoria, os sujeitos precisam colaborar no processo de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento multilateral. Prestes (2012), na sua tese de doutoramento, defendeu que a palavra russa *obutchenie* foi traduzida equivocadamente para o português como aprendizagem, ou ensino-aprendizagem, e que o termo mais apropriado seria instrução, compreendendo a atividade intencional e processo ativo de quem aprende, de quem ensina e os aspectos selecionados da cultura, configurando assim um protagonismo triplo da criança, da professora ou professor e da cultura. Concluímos defendendo a atualidade desta teoria, sobretudo para a área da Educação.

1. Gênese e objeto de estudo da Teoria Histórico-Cultural

Nos inícios do século XX, Aleksandr Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaevitch Leontiev trabalhavam no Instituto de Psicologia de Moscou quando, por ocasião do II Congresso Russo de Psiconeurologia, em 1924, conheceram Lev Semionovitch Vigotski. Luria ficou tão impressionado com a palestra proferida por este que convenceu Kornilov, então diretor do Instituto, a contratá-lo. Assim, inicia-se o trabalho da *troika* (trio, em russo). Em 1926, o grupo se ampliou com a chegada de Zaporozhets, Levina, Slavina, Bozhovich e Morozova.

É bastante comum ouvir (ou ler) “Teoria Histórico-Cultural de Vigotski”, todavia, embora ele seja o maior nome, uma vez que logo assumiu a liderança sobre o grupo, esta teoria não é fruto de um trabalho individual, mas coletivo e diversificado. A *troika* não parte do zero, mas dialoga com a produção científica de sua época, reconhece a contribuição de seus professores e professoras, e, sobretudo, reúne em torno de si uma plêiade de parceiros e parceiras de estudos e pesquisa, que sonham e iniciam juntos a construção de uma nova sociedade.

Para citar as especialidades de alguns desses companheiros e companheiras de Vigotski, que colaboraram na construção da THC, podemos citar: Leontiev, na Psicologia Geral, Teoria da Atividade, personalidade, sentido pessoal; Luria, considerado um dos pais da Neuropsicologia, processos psicológicos superiores, cérebro e psiquismo; Galperin, Teoria da atividade mental por etapas; Elkonin, autor da Psicologia do jogo; Zaporozhets, Periodização do psiquismo humano, Psicologia evolutiva; Bozhovich, Psicologia da personalidade, especialmente do adolescente; Morozova, Metodologia e fundamentos da Educação Especial (GOLDER, *apud* LONGAREZI; FRANCO, 2017).

Em vários de seus textos, Vigotski evoca a impossibilidade de se criar algo sozinho, ao contrário, para ele, “Através dos outros constituímos-nos” (1929, p. 25); “Tudo em nós é social” (2001). Essa ideia comunga com o “espírito da época”, uma vez que, na Rússia pós-revolução, existe como tarefa primordial a construção de um novo ser humano para que este construa uma nova sociedade, socialista, na qual os interesses da coletividade se antepõem aos da individualidade e, para isso, é indispensável um novo projeto de educação, que promova o desenvolvimento integral desses novos sujeitos, considerando sempre como ponto de partida – e de chegada em um novo ponto – a situação social de desenvolvimento, como diria Vigotski (1932/2012), ou situação social de vida e educação, como diria Zaporozhets (1987).

De acordo com Van Der Veer e Valsiner (2014), os estudos originários da Teoria Histórico-Cultural datam do período entre 1928 e 1931. Discutiam a relação entre o comportamento animal e o comportamento humano. Segundo eles, o primeiro livro que, de fato, tratou de diversos temas histórico-culturais foi “O comportamento de animais e do homem”, escrito por Vigotski nos anos 1929-1930, e o segundo, “Estudos sobre a história do comportamento. Primata. Primitivo. Criança”, publicado em 1930, cuja autoria é uma colaboração entre Vigotski e Luria.

Esse interesse não se tratava de exclusividade desses estudiosos, que eram teóricos à frente do seu tempo, mas homens da sua época. Com efeito, em 1920 disseminou-se a notícia de que na Índia duas garotas haviam sido encontradas entre lobos, Amala e Kamala, e não andavam na posição bípede, alimentavam-se de carne crua e uivavam. Essa notícia mobilizou a ciência na busca

de mapear o que, de fato, diferencia os seres humanos dos outros animais. Vigotski e o seu grupo, portanto, não ficaram alheios a essa necessidade de entender como o ser humano se constitui como tal, diferenciando-se das demais espécies animais, compartilhando de uma busca efervescente no seu tempo.

A ideia de que o nascimento nos dá a condição de hominizados, mas que é a apropriação da cultura humana que nos humaniza – produz o desenvolvimento das características especificamente humanas – tem raízes no marxismo. Ou seja, nascemos com a condição necessária, mas não suficiente de nos tornarmos humanos. Temos a condição de andar na posição bípede, de falar, de desenvolver as funções psíquicas culturais ou complexas, como a atenção voluntária, a percepção mediada, a memória intencional, a autorregulação das emoções, o pensamento lógico, mas para fazer a transição das funções elementares – que compartilhamos com os outros animais – às funções complexas, específicas dos seres humanos, necessitamos da apropriação da cultura, que ocorre nas relações com outros seres humanos, mediadas por signos e instrumentos.

Considerando a materialidade da vida e as bases culturais, sociais e históricas, não é apenas a passagem cronológica do tempo que produz em nós as “marcas do humano” (PINO, 2005). Desse modo, a Teoria Histórico-Cultural coloca no centro do seu interesse compreender o desenvolvimento humano, a partir da unidade dialética entre as linhas natural (biológica) e cultural (histórica e social). Essa teoria se embasa no Materialismo Histórico-Dialético, de modo que se faz necessário pensar, ainda que brevemente, nas categorias totalidade, movimento e contradição (MARTINS, 2015; MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Explicando a categoria da totalidade, Martins e Marsiglia (2015) afirmam que a realidade se compõe de fenômenos intervenculados e interdependentes, daí a impossibilidade de observar partes ou aspectos isolados que a constituem. O movimento explica a constante transformação da realidade. Se a história da humanidade é concebida como um processo situado no tempo e no espaço, não há como esperar que o ser humano seja o mesmo desde o neandertal até o *sapiens sapiens*. O Materialismo Histórico-Dialético se interessa pelas determinações do real (que não se confunde com determinismo), pelas condições materiais para que os fenômenos ocorram. O uso da inteligência artificial, por exemplo, tem apresentado

novas determinações que provocam novas necessidades e, portanto, novas formas de se colocar no mundo. Quanto à categoria da contradição, Martins e Marsiglia (2015) afirmam se tratar da unidade inseparável de opostos que, contrapondo-se um ao outro, se transformam continuamente.

A Teoria Histórico-Cultural também herda do Materialismo Histórico-Dialético a compreensão da constituição do ser humano a partir do trabalho, a importância da cultura na tarefa de constituir-se como ser humano e a compreensão do desenvolvimento como processo dialético e revolucionário, não linear, bem como o papel fulcral das relações com outros seres humanos nesse processo.

O trabalho, como atividade ontológica e não apenas como meio pelo qual o ser humano adquire recursos para sua subsistência, é a atividade que confere ao ser humano uma natureza distinta dos outros animais. Não se nega que outras espécies também realizem atividades laborais, no entanto, o trabalho humano, social, se diferencia por não se destinar exclusivamente à necessidade de sobrevivência; os seres humanos, ao trabalharem para resolver sua necessidade de sobrevivência, criaram – e continuam criando – ferramentas e signos, dentre eles a linguagem, para essa resolução e, ao fazê-lo, criam outras necessidades. Dessa forma, os seres humanos, pelo trabalho, modificam a natureza e a si mesmos.

Em síntese, a THC nasce do Materialismo Histórico-Dialético e acredita que há três possibilidades de existência sobre este planeta: o mineral, o animal e o social. A grande questão dessa teoria era identificar o que nos faz passar da existência animal à social. O desenvolvimento humano segue, pois, duas linhas: a natural (biológica) e a cultural, e no cerne do desenvolvimento cultural se encontra a educação, que, ao fim e ao cabo, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, hoje chamadas de culturais ou complexas.

2. Conceitos importantes para compreender a THC

Podemos destacar neste texto como conceitos fundamentais para compreender a Teoria Histórico-Cultural os seguintes: funções psicológicas superiores, situação social de vida e educação, educação como atividade colaborativa, zona de desenvolvimento proximal e atividade. Conceitos estes que,

em coerência com a teoria em tela, não são compreendidos de maneira isolada, mas em unidade dialética.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o que de fato nos caracteriza como humanos são nossas funções psíquicas culturalizadas. Essas funções, a princípio, são primárias (também chamadas de elementares, naturais ou biológicas), muito ligadas aos instintos; inscrevem-se nas estruturas biológicas da espécie. A partir do processo de educação, tornam-se superiores (culturais, simbólicas ou complexas), mais refinadas e autorreguladas pelos sujeitos; inscrevem-se na história social dos seres humanos. Iniciam-se como processos sociais e só depois são individualizadas.

Para Marx e Engels (2009), não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, de modo que a THC afirma que “pensamento, linguagem, consciência, percepção, memória etc. não preexistem às condições reais de existência criadas pelos próprios homens, mas emergem a partir delas” (PINO, 2005, p. 106). Portanto, são as condições de existência criadas pelos humanos que engendram essas funções.

É, pois, por força da cultura, em movimento dialético de apropriação dos signos e instrumentos, que a sensação elementar se converte em sensação complexa, a memória mecânica se converte em memória lógica, a atenção involuntária em voluntária, a imaginação reprodutiva em criativa, a vontade impulsiva em previsora, o pensamento figurativo em conceitual. Uma conversão que se faz pela incorporação, onde um tipo de função não desaparece no outro. Essa conversão se faz por meio da situação social de vida e educação e não pela simples passagem do tempo.

De acordo com Elkonin (1987), a superação da ideia de que o desenvolvimento ocorre de uma maneira natural exige uma mudança radical na compreensão da relação da criança com a sociedade da qual faz parte. Ela não é passiva nem está no começo da vida aguardando amadurecer para se relacionar com as pessoas e os objetos dessa sociedade em questão. Ao contrário, se desenvolve na medida em que esses sujeitos importantes para ela (familiares, professores, amigos próximos) se relacionam com ela e lhe apresentam os objetos

e o mundo. De modo que relações empobrecidas provocam um desenvolvimento mais restrito, enquanto a variedade de experiências com a cultura imbricadas com o afeto têm um potencial maior de promover desenvolvimento. Portanto, a educação é fundamental para o surgimento do novo, ou seja, o desenvolvimento multilateral dos seres humanos.

O processo de educação é entendido na Teoria Histórico-Cultural como uma atividade colaborativa, em que os sujeitos aprendem (se apropriam da cultura produzida e sistematizada no curso dos séculos) com os outros seres humanos, nas relações sociais mediadas por instrumentos. Nessa relação social que não é direta, mas se utiliza de mediadores, os instrumentos podem ser de dois tipos: dirigidos para fora ou dirigidos para dentro. As ferramentas ou instrumentos dirigidos para regular o comportamento a partir do exterior, podem ser exemplificados como os talheres utilizados para levar o alimento à boca, o carro utilizado para transportar-se de um local a outro, enfim, tudo o que foi construído pelo trabalho humano, em um processo de transformação da natureza.

Os instrumentos dirigidos para dentro, também chamados de signos, são “o meio do qual se vale o homem para influenciar psicologicamente a sua própria conduta e a dos outros; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (VIGOTSKI, 1931/2012, p. 94). Como exemplos temos, entre outros: linguagem, diversas formas de numeração e cálculo, simbolismo algébrico, obras de arte, escrita, desenhos, mapas.

Portanto, o social forma o indivíduo e este contribui para a formação daquele, à medida das ocorrências das mudanças nas suas estruturas psíquicas. A educação, nessa perspectiva, vai além da conversão das funções elementares em complexas ou culturais, pois essa transformação tem por finalidade a atuação do sujeito no mundo concreto. É o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento; não apenas influencia, mas “reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude” (VIGOTSKI, 1930/2013, p. 69). Não se trata de ter uma trajetória na escola com fins a se tornar mais inteligente, mas para desenvolver as qualidades humanas nas máximas possibilidades e agir na transformação da sociedade.

Essa forma de entender a educação guarda profundas relações com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, uma vez que se trata exatamente de atuar numa zona em que a criança ainda não está pronta para atuar sozinha, mas o faz com ajuda. Este importante conceito da Teoria Histórico-Cultural (*zona blizhishego razvitiia*) tem sido traduzido no Brasil por diferentes adjetivos, como próximo, proximal, iminente, imediato. Utilizamos o termo proximal por ser o mais conhecido em países de língua portuguesa e se aproximar das traduções mais corriqueiras em espanhol (*próximo*), portanto, mais familiar aos interessados nas obras de Vigotski (DELARI JR., 2020). Também porque estamos de acordo com Delari Jr. (2020) ao afirmar não haver distância semântica profunda entre os vocábulos proximal e iminente, embora o primeiro termo se refira a “espacialmente próximo” e o segundo a “temporalmente próximo” e “a palavra ‘zona’, substantivo chave do termo composto em questão, não designa tempo e sim ‘área’, ‘região’, ‘espaço’.” (DELARI JR., 2020, p. 7).

Comumente, quando se usa o conceito de zona de desenvolvimento proximal, pensa-se em tarefas ou atividades que o sujeito não é capaz de fazer sozinho, mas o faz com ajuda. Até porque Vigotski (1932/2012, p. 269), ao falar dessa zona, apresenta como níveis de ajuda ou formas de colaboração:

Ensina-mos-lhes como resolver o problema e observamos se conseguem, recorrendo à imitação. Ou começamos a resolvê-lo e deixamos que as crianças concluam. Outra variante é propor-lhes que resolvam as tarefas que estão além de sua idade intelectual em colaboração com outra criança mais desenvolvida, ou, finalmente, lhes explicamos os princípios da solução do problema, lhes fazemos perguntas orientadoras, fracionamos em partes a tarefa, etc.²

No entanto, atualmente os estudiosos da THC têm considerado que, uma vez que se trata de desenvolvimento, a teoria diz respeito ao psiquismo, de modo que Martins (2015) afirma que o par mais experiente empresta seu psiquismo no processo de educação. Assim, o adulto empresta à criança sua atenção, sua memória, sua percepção, sua linguagem, enquanto lhe ensina a desenvolvê-las.

O ser humano realiza diversas atividades, mas a cada período do seu desenvolvimento há uma que se destaca como atividade principal, como aquela que governa o desenvolvimento psíquico (percepção, memória, atenção, sentimentos, linguagem, pensamento abstrato, movimento) dos seres humanos. Assim, o

² Tradução livre da autora.

trabalho social é a atividade principal na vida adulta, o estudo na adolescência e a brincadeira na infância (BOZHOVICH, 1987).

As atividades principais são: comunicação emocional direta (bebê), objeto manipulatória (criança pequena), brincadeira de faz de conta (idade pré-escolar), estudo (idade escolar), comunicação íntima pessoal (adolescência), trabalho (vida adulta). Em se tratando de educação, é imprescindível ter esse conhecimento a fim de planejar as propostas pedagógicas considerando essas atividades, bem como as auxiliares, que não abordamos aqui.

Martins (2015), em sua tese de livre docência, defendeu que no planejamento, em qualquer etapa, nível ou modalidade de ensino, docentes precisam considerar a tríade: destinatário, forma e conteúdo. Por isso, é importante entender o desenvolvimento humano, para saber como os sujeitos aprendem e se desenvolvem em cada período e assim promoverem, de fato, uma educação que gere desenvolvimento. A forma como esses sujeitos aprendem, ou seja, a atividade principal e as auxiliares de cada período. Bem como o conteúdo, o que a ciência tem estabelecido como currículo para cada etapa.

Conclusão

De acordo com Saviani (2011, p. 13),

a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dessa forma, na relação com os outros humanos é que a criança vai se apropriando da cultura, aprendendo sobre o que é ser humano, complexificando suas funções mentais, que é onde está a chave da diferença entre os humanos e os outros animais.

Para a THC, esse processo não ocorre de maneira espontânea, de modo que a escola desenvolve um papel crucial na superação por incorporação dos conceitos do cotidiano pelos conceitos científicos. É preciso desenvolver o pensamento do prático ao figurativo até chegar ao abstrato, de modo a compreender o mundo nas suas relações, superando o que é captado pela

aparência e tocando sua essência, nos seus nexos e relações. Portanto, para esta teoria, a apropriação do patrimônio científico, cultural, ambiental, tecnológico, é imprescindível não apenas para desenvolver o intelecto, mas o ser humano por inteiro, de modo a ampliar e complexificar as qualidades especificamente humanas, compreender o mundo e colaborar na sua transformação.

Conforme mencionado no início deste texto, Vigotski, Luria e Leontiev foram homens da sua época, mas teóricos muito à frente do seu tempo, de modo que suas ideias continuam atuais e sendo desenvolvidas por muitos continuadores nesses estudos da THC. Para apontar algumas: a forma de entender a educação como atividade colaborativa que objetiva promover o desenvolvimento das qualidades especificamente humanas (funções mentais complexas), de modo que o papel da escola não se resume a enriquecer o sujeito de conhecimentos; a ideia de que não é preciso esperar o desenvolvimento para ensinar, mas ao contrário, é o bom ensino que promove o desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal); a importância de um ambiente de vida e educação rico em experiências e afetos para que o sujeito se desenvolva; as ideias sobre inclusão, escritas em um tempo em que ainda não se falava a respeito e que hoje ainda parecem tão utópicas.

Enfim, concluímos com o convite a, sobretudo profissionais da educação, em qualquer nível, etapa ou modalidade, a se aproximarem desta teoria e perceberem o mundo a partir desta lente, que apresenta instrumentos de compreensão e transformação da sociedade do indivíduo para o coletivo, pois, “sou porque somos”, uma vez que é “através dos outros que nos constituímos”.

Referências

BOZHOVICH, Lidia Ilinitchna. *Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis*. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 250-273.

DELARI JR., Achilles. *Deixar de dizer “proximal” para dizer “iminente”? Contestação a um formalismo verbalista*. In: **Estação Mir. Arquivos digitais**, 2020. Disponível em: http://www.estmir.net/delari_2020_cts-frm-vrb.pdf.

ELKONIN, Daniil B. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 104-124.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. *Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade*. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livor 1. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 81-124.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *El método instrumental en psicología*. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – I – El significado histórico de la crisis de la Psicología**. Madrid: Antonio Machado, 1930/2013, p. 65-70.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *El problema de la edad*. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – IV – Paidología del adolescente; Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Antonio Machado, 1932/2012, p. 251-274.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – III – Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Antonio Machado, 1931/2012, p. 11-340.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Manuscrito de 1929*. **Educação e sociedade**, n. 71, p. 21-44, out/2000.

ZAPOROZHETS, Aleksandr Vladimirovitch. *Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil*. In: DAVIDOV, Vasili Vasilevitch; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscú: Progreso, 1987, p. 228-249.

Estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares ativas para processos de ensino e aprendizados com protagonismo

Dra Lucicleide Araújo³

MSc Marilene Nogueira⁴

Resumo

Diante dos avanços científicos na área educacional, o presente estudo foi realizado com o objetivo de verificar as estratégias didático-pedagógicas que contemplam melhor os processos de ensino e aprendizagem, com potencial de apreensão dos conhecimentos por parte dos estudantes, com base na Pirâmide da aprendizagem ou “cone da aprendizagem”, proposta por William Glasser; bem como apontar algumas contribuições que as neurociências têm trazido para o âmbito educacional. É uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, com a participação de 50 estudantes do ensino médio de uma instituição pública de ensino da região do entorno do estado do Distrito Federal. Utilizou-se um questionário online com questões abertas e fechadas. Constatando-se após as análises que tanto os métodos ativos quanto passivos contribuem para a aprendizagem significativa, por meio de uma mediação com excelência. O diferencial está no trabalho que é desenvolvido por meio de diferentes estratégias que possam melhor atender as necessidades contextuais e diversidades de cada localidade. Sendo assim, conhecer novas estratégias e saber aplicá-las no campo educacional tendo a neurociência como suporte são propostas de trilhas essenciais para alcançar níveis mais avançados em termos de conhecimento por parte dos estudantes, possibilitando-lhes uma aprendizagem mais dialógica e protagonista.

Palavras-chave: estratégias, aprendizagem, cérebro, educação, neurociência.

Abstract

In view of scientific advances in the educational area, the present study was carried out with the aim of verifying didactic-pedagogical strategies that better encompass teaching and learning processes, with the potential for students to grasp knowledge, based on the Learning Pyramid or “learning cone”, proposed by William Glasser; as well as pointing out some contributions that neurosciences have brought to the educational sphere. It is an exploratory research with a qualitative approach, with the participation of 50 high school students from a public educational institution in the region surrounding the state of the Federal District. An online questionnaire with open and closed questions was used. After the analysis, it was noted that both active and passive methods contribute to meaningful learning, through excellent mediation. The difference lies in the work that is developed through different strategies that can better meet the contextual needs and diversity of each location. Therefore, knowing new strategies and knowing how to apply them in the educational field with

³ Lucicleide Araújo é Pós-Doutora em Educação (PhD). Doutora em Psicologia e Mestre em Educação pela UCB. Pedagoga. Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional, Arteterapeuta. Especializada em Estimulação cognitiva por Neurofeedback e Modificabilidade Cognitiva (PEI). Email: lucicleide.ead@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/8517011730145399> . ID Lattes: 8517011730145399.

⁴ Marilene Nogueira é graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Ambiental e em Atendimento Educacional Especializado. A autora é Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

neuroscience as support are proposals for essential paths to reach more advanced levels in terms of knowledge on the part of students, enabling them to learn more dialogically and proactively.

Keyword: strategies, learning, brain, education, neuroscience.

Introdução

A educação requer um jeito novo de caminhar, por meio de uma abordagem que exige constantes buscas, por parte de nós educadores, para disponibilizarmos as melhores estratégias que possam conduzir os nossos estudantes a aprenderem a aprender com todo o cérebro.

Neste sentido, as contribuições da neurociência na formação dos educadores e para o processo de aprendizagem podem ajudar no conhecimento em profundidade sobre como o cérebro funciona, para então o/a professor/a agir, com consciência epistemológica e eficácia na escolha das estratégias didático-pedagógicas que melhor servirão como dispositivos neurocerebrais e influenciar no desempenho potencial dos estudantes, levando-os a avançarem em termos de percepção e conhecimento da realidade.

Planejar a docência, tendo a aprendizagem como principal foco, utilizando-se de estratégias transdisciplinares ativas inovadoras e que permitam a estimulação cognitiva para a criação de fontes de novas conexões neurais é o desafio para ressignificação nos processos formativos. Esta é uma postura a ser constantemente cultivada e exercida no atual século XXI, para propiciar aos estudantes processos construtivos de conhecimentos suscitadores de momentos exitosos e felizes nos espaços destinados à formação integral. Para tanto, é necessário investir esforços para que os estudantes da atualidade sintam prazer por estudar, a fim de que permaneçam nos espaços educativos em processos contínuos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. E a educação ainda é o caminho, a luz, a via capaz de encantar e reencantar o sujeito para ser protagonista da própria vida, com liberdade.

É relevante lembrar que cada sujeito/aprendiz aprende a seu próprio modo. E as estratégias pedagógicas quando intencionalmente escolhidas para fins de aprendizagem e em conformidade com as características e necessidades dos estudantes, respeitando as suas próprias formas de apreender e aprender, elas

atuam como estímulos que podem reorganizar o sistema nervoso em desenvolvimento, alterando e reorganizando comportamentos, despertando o sujeito aprendiz para um aprendizado com mais protagonismo.

Nesta perspectiva, o presente artigo nos ajuda a refletir, enquanto profissionais da educação, sobre a importância das estratégias pedagógicas transdisciplinares ativas que primem por processos dialógicos e que permitam aos estudantes serem protagonistas de seu próprio processo construtivo de conhecimento. Para tanto, requer por parte dos professores o exercício da docência com didática e planejamento por meio de diferentes estímulos cognitivos para processos de ensino e aprendizado com todo o cérebro e que atenda a neurodiversidade presente em uma sala, com qualidade e equidade.

Focaremos e estaremos considerando, neste contexto, como pano de fundo para esta nossa reflexão, a neurociência e suas contribuições para processos de ensino e aprendizagem dialógicos e por meio de estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares ativas de estimulação cognitiva, com potencial de apreensão dos conhecimentos, com base na Pirâmide da aprendizagem ou “cone da aprendizagem”, proposta por William Glasser.

1. Estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares ativas de estimulação cognitiva

A aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, que podem ser fortalecidas dependendo da qualidade da intervenção pedagógica, asseguram Sousa e Alves (2017). Sendo assim, os estímulos são importantes. E os mesmos podem ser acionados por meio de estratégias ativas didático-pedagógicas transdisciplinares, em suas mais diversificadas possibilidades, para processos de ensino e aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento da neuroplasticidade. Levando-se em conta, sobretudo, o perfil dos estudantes e a forma como melhor podem aprender, focando-se muito mais em suas potencialidades do que nas dificuldades.

Segundo Lent (2002, p. 148), a neuroplasticidade cerebral é a capacidade que o cérebro tem de se “modificar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e a sua forma”, por meio da interação social estabelecida

entre o sujeito aprendiz e o seu objeto de conhecimento, tendo em vista a atingir transformações. As estratégias didático-pedagógicas ativas transdisciplinares atuam, portanto, como atratores que impulsionam os estudantes a entrarem em estado de aprendizado, bem como os ajudam na produção de sinapses e, consequentemente, na construção de uma “aprendizagem significativa” (Ausubel, 2003) e tendo o diálogo, como ensinam Síveres (2015), Freire (2005) como pulsão para mobilizar as conexões neurais necessárias e o sujeito aprendiz transcender em seu próprio processo construtivo de conhecimento.

Consenza e Guerra (2011, p. 58) recomendam “a existência de uma certa disciplina, com locais e horas dedicados ao estudo em que os estímulos destruidores devem ser reduzidos, para que a informação seja apreendida e o conhecimento reconstruído”. Para tanto, todos os estímulos visuais e operacionais precisam ser colocados a serviço do estudante para serem processados quando precisarem e a aprendizagem acontecer. Por isso, a importância, como assegura Ferreira (1992), de um ambiente educativo rico em elementos. Ou seja, estimulador e despertador da atenção dos estudantes para o desejo de estarem ativamente em constante processo de aprender a aprender, a fazer, a ser, e tudo isso por meio da convivência, vivenciando em coletividade a experiência de constantes aprendizados. Postura essa a ser assumida em qualquer contexto, da Educação Básica ao Educação Superior.

Para que um certo conteúdo se torne significativo e permanente no cérebro é necessário que seja feito um trabalho pedagógico por meio de processos que envolvam repetição, elaboração e consolidação. Estes três elementos, segundo Consenza e Guerra (2011), atuando em sinergia, visto que, a manifestação de um conteúdo já existente na memória, aliado ao novo conhecimento e reforçado por tais elementos podem possibilitar uma permanência dos conteúdos apreendidos na memória por um período maior de tempo, até que outro conhecimento (conteúdo) seja processado, abrindo possibilidades para que novas conexões neurais ocorram. E assim sucessivamente. Do contrário, o conteúdo pode mais facilmente dissipar-se da lembrança (memória).

Sendo assim, propiciar diferentes estratégias pedagógicas para a obtenção de novas informações sobre um objeto já conhecido amplia o repertório cultural do sujeito aprendiz sobre aquele conteúdo já conhecido. Amplia a rede de informações no cérebro sobre o que já se conhece. A repetição do uso da informação que já se tinha, com a sua constante reelaboração, ou seja, associando-a com os registros já existentes por parte do sujeito, torna o conteúdo na memória mais durável e permanente. Quanto mais relações com as informações forem feitas, criando-se ativamente vínculos, em forma de “mapas mentais”, as chances das informações de se tornarem conhecimentos significativos serão mais fortes, em função das redes neurais que estarão envolvidas e sendo formadas.

As estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares ativas de estimulação cognitiva funcionam, neste sentido, como atratores que podem ativar a memória e os conteúdos que nela já estejam, e, possibilitar processos capazes de despertar o sujeito para novos aprendizados, com mais protagonismo, tomando-se por base os conhecimentos já existentes, pois estes atuam como pontos de ancoragem para entrar em conexão com os novos e, conseqüentemente, a partir de sua integração gerar um novo conhecimento pertinente, (MORIN, 2010), significativo (AUSUBEL, 2003), reconstrutivo (DEMO, 2009, 2011), libertador (FREIRE, 1989) e transdisciplinar (NICOLESCU, 1999).

2. Pirâmide da aprendizagem segundo William Glasser

No sentido de busca por aprendizados com mais sentido e significado, a Pirâmide da aprendizagem ou “cone da aprendizagem”, segundo William Glasser, consiste em um modelo gráfico representativo sobre o potencial de absorção de conhecimento em relação aos estudos oferecidos em âmbitos educativos. Ela apresenta diversas atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Neste modelo, leva-se em consideração duas posturas de aprendizagem: a **passiva** e a **ativa**. Para uma melhor compreensão da pirâmide de aprendizagem de William, segue a Figura 1:

Figura 1 – Pirâmide de Aprendizagem – William Glasser

Fonte: <https://keeps.com.br/piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser-conceito-e-estrutura/>

Segundo a pirâmide proposta por William Glasser, o percentual de aprendizado varia conforme as atividades propostas. 10% quando lemos, 20% quando escrevemos, 30% quando observamos, 50% quando vemos e ouvimos, 70% quando discutimos sobre o conteúdo, 80% quando praticamos, e 90% quando ensinamos algo a alguém. À medida em que os percentuais aumentam em termos de absorção dos conhecimentos, aumenta-se também o nível de relação e envolvimento do sujeito com o objeto a ser conhecido.

No processo de ensino e aprendizagem, segundo esse pressuposto teórico, a figura do/a professor/a é compreendido/a como aquele/a que guia o processo de aprendizado, que media. E o/a aluno/a é aquele que coloca a mão na massa, fazendo, praticando, envolvendo-se com mais protagonismo nas atividades propostas. Assegura Glasser (2017, apud BARROS, et.al, 2017, p. 3), que “A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes”. Sendo assim, um aprendizado consistente e que pode permanecer por um maior período de tempo na memória é aquele que se aprende fazendo, pondo a mão na massa, para que o conteúdo apreendido e aprendido se torne parte constitutiva do repertório cultural e memorável do sujeito conhecedor.

É relevante ressaltar que os percentuais atribuídos em relação ao aprendizado, apresentados pela pirâmide são bastante questionados por vários pesquisadores, alegando a sua não exatidão. No entanto, por meio da Pirâmide de

Aprendizagem (Figura 1) é possível aos professores fazerem escolhas mais assertivas em relação as atividades que possibilitarão aos estudantes assumirem o próprio protagonismo frente aos seus próprios processos construtivos de conhecimentos e maior absorção dos conhecimentos propostos.

Essa teoria foi aplicada pela primeira vez pelo professor norte-americano Edgar Dale, em 1946. E o seu objetivo em relação a pesquisa que desenvolvera era demonstrar que o ensino tradicional através da leitura e da escrita não eram os únicos responsáveis pela aprendizagem e que existiam outras formas mais eficientes de ensinar e de aprender, por meio de um maior protagonismo por parte dos estudantes. (BARROS, et.al, 2017).

A criação da pirâmide da aprendizagem é de autoria do psiquiatra norte-americano William Glasser (1925-2013), que desenvolveu diversos estudos relacionados à saúde mental e ao comportamento humano. Ele defendia a ideia de que cada sujeito deveria assumir o controle de suas ações, propondo um aprendizado por parte dos estudantes através da prática, sem memorizar, pois, sem compreender o aprendido o esquecimento é inevitável. Ou seja, segundo o autor, aquilo que se tenta decorar é facilmente esquecido. (BARROS, et.al, 2017).

3. Metodologia

Esta é uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são estudantes do ensino médio de uma instituição pública de ensino da região do entorno do estado do Distrito Federal. Apesar do universo ter contemplado 150 dos estudantes com acesso online, porém, 50 foram os respondentes da pesquisa.

O instrumento utilizado nesta pesquisa para alcançar o objetivo central proposto foi o uso do questionário on-line, ou seja, o survey eletrônico. Utilizou-se para a criação das questões fechadas e abertas o Google Formulários (Google Form) e a sua estrutura contemplou questões que foram categorizadas da seguinte forma: I. Identificação para conhecimento do perfil dos participantes e II. Estratégias de aprendizagem (com 2 questões fechadas) para conhecimento das estratégias

mais indicadas pelos estudantes do ensino médio, buscando-se evidenciar a percepção deles em relação a presença do diálogo em diferentes estratégias nos processos de aprendizagem que eles vivenciam no contexto da realidade na qual se inserem e a sua relação para o desenvolvimento da neuroplasticidade, com base na Pirâmide da Aprendizagem segundo Glasser.

Assim sendo, as alternativas de respostas apresentadas foram as seguintes:

discordo totalmente – o aluno deveria marcar esta opção quando considerasse que a afirmativa não refletisse exatamente sua opinião; **discordo parcialmente** - quando considerasse que a afirmativa refletisse muito pouco daquilo que seria sua opinião; **não concordo nem discordo** – quando o aluno se visse indiferente ao que foi perguntado; **concordo parcialmente** - quando a afirmativa do enunciado não refletisse exatamente sua opinião, mas que estivesse muito próximo disso e **concordo plenamente** - quando o aluno considerasse que a afirmativa refletisse exatamente sua opinião.

Para a análise dos dados produzidos, utilizamos o processo de análise de conteúdo baseado em Bardin (2011).

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos a partir dos dados coletados foram organizados por categorias (I. Identificação dos entrevistados e II. Estratégias de Aprendizagem). E de acordo com os objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa realizamos as discussões que seguem entrelaçadas concomitantemente com os resultados.

I. Identificação dos entrevistados

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma Escola Pública Estadual situada em uma cidade do entorno do Distrito Federal, com cerca de 300 alunos matriculados no Ensino Médio regular, onde somente 150 destes possuem acesso online. O questionário para a realização desta pesquisa foi disparado para este grupo. Porém somente 50 foram os respondentes da presente pesquisa.

Conforme Tabela 1 abaixo, 47 dos estudantes, o correspondente a 94%, tem até 17 anos, 3, os correspondentes a 6% encontram-se na faixa etária de 18 anos a 24 anos. Os que se encontram entre 25 a 51 anos não houve representatividade. Em relação a série/ano, os pesquisados fazem parte de 4 (quatro) turmas de 1º ano, das quais obtivemos 27 respondentes, 3 (três) turmas de 2º ano com 11 respondentes e 2 (duas) turmas de 3º ano com 12 respondentes.

Tabela 1 – Identificação

IDENTIFICAÇÃO		Respondentes
Nível de escolaridade e Idade	Ensino Médio – até 17 anos	47 - 94%
	Ensino Médio – de 18 a 24 anos	3 - 6%
	Ensino Médio – de 25 a 51 anos	0 - 0%
Série/ano	1º ano (quatro turmas)	27 - 54%
	2º ano (três turmas)	11 - 22%
	3º ano (duas turmas)	12 - 24%

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados do questionário *on-line*: I – Identificação.

II. Estratégias de aprendizagem

Em relação a esta categoria, perguntamos aos estudantes sobre qual das estratégias de aprendizagem, entre as 22 relacionadas em forma de lista, eles poderiam indicar como sendo as que eles conseguiam aprender com êxito (Coluna 01), bem como qual das estratégias eles conseguiam perceber a presença do diálogo no processo de aprendizagem (Coluna 02), dando-lhes a possibilidade de eles poderem assinalar mais de uma alternativa. E o resultado pode ser verificado por meio da Tabela 2 abaixo, cujas estratégias indicadas pelos estudantes respondentes foram colocadas em ordem ascendente e com o respectivo percentual.

E para estabelecermos um comparativo dos resultados das indicações das estratégias atribuídas pelos estudantes com a pirâmide de aprendizagem proposta por William Glasser, nós acrescentamos mais uma coluna na tabela 02 com os percentuais considerados por este estudioso na área, no que diz respeito ao nível de apreensão de conhecimentos.

Tabela 2 – Estratégias por ordem de indicações (coluna 01) e a presença do diálogo nas estratégias de aprendizagem (coluna 02), seguido do percentual dos respondentes e segundo a Pirâmide de Glasser (2017)

COLUNA 01			COLUNA 02		
Estratégias com êxito de aprendizagem por ordem de indicação	Respondentes/ Percentual	Percentual de aprendizagem segundo a Pirâmide de William Glasser	Presença do diálogo nas estratégias de aprendizagem	Respondentes/ Percentual	Percentual de aprendizagem segundo a Pirâmide de William Glasser
1. Aulas práticas	30 – 60%	80% Ativo	1. Aula dialogada	29 – 56,9%	70% Ativo
2. Ver e ouvir	25 – 51%	50% Passivo	2. Conversar	25 – 49%	70% Ativo
3. Aula dialogada	20 – 40,8%	70% Ativo	3. Aula prática	19 – 37,3%	80% Ativo
4. Por meio de imagens		50% Ativo	4. Perguntar	17 – 33,3%	70% Ativo
5. Pesquisa individual		80% Ativo	5. Pesquisa em grupo	15 – 29,4%	80% Ativo
6. Perguntar	17 – 34%	70% Ativo	6. Dinâmica de grupos maiores	14 – 27,5%	70% Ativo
7. Leitura de textos, livros, etc.	16 – 32%	10% Passivo	7. Por meio do desenvolvimento de projetos	13 - 25,5%	90% Ativo
8. Assistir vídeos, 9. Por meio da música 10. Escutar	15 – 30%	50% Passivo	8. Leitura de textos, livros, etc.	12 – 23,5%	10% Passivo
		50% Passivo	9. Escutar		20% Passivo
		20% Passivo	10. Ver ouvir		50% Passivo
11. Trabalho em dupla	14 – 28%	70% Ativo	11. Pesquisa em dupla	10 – 19,6%	80% Ativo
			12. Trabalho em dupla 13. Aula expositiva		70% Ativo 50% Passivo

12. Aula expositiva 13. Pesquisa em dupla 14. Por meio de ilustrações	13 – 26%	20% Passivo	14. Dinâmica de grupos menores	8 – 15,7%	70% Ativo
		80% Ativo			80% Ativo
		90% Ativo	15. Pesquisa individual		
15. Por memorização	12 – 24%	20% Passivo	16. Por meio da música,	7 – 13,7%	20% Passivo
			17. Escrever		80% Ativo
			18. Por meio de ilustrações		90% Ativo
16. Por games	11 – 22%	80% Ativo	19. Por games		80% Ativo
17. Escrever		80% Ativo	20. Por meio de imagens	5 – 9,8%	50% Ativo
18. Pesquisa em grupo	9 -18%	80% Ativo	21. Assistir vídeos	4 – 7,8%	30% Passivo
19. Individual	8 – 16%	80% Ativo	22. Por memorização	3 – 5,9%	70% Ativo
			23. Relatório		70% Ativo
			24. Quando eu ensino		90% Ativo
20. Dinâmica de grupos maiores	7 – 14%	70% Ativo	25. Individual	2 – 3,9%	30% Ativo
21 Relatório	6 – 12%	70% Ativo			
22. Ver	2 – 4%	30% Passivo			

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nos dados do questionário *on-line*: II – Estratégia de aprendizagem

Numa lista de 22 estratégias, com a possibilidade de alcançar êxito no processo de aprendizagem, a aula prática foi a primeira e a mais indicada por 30 estudantes respondentes da pesquisa, o equivalente ao percentual de 60%. Em segundo lugar, 25 estudantes indicaram a estratégia de ver e ouvir, o correspondente a margem de 51%, seguida do terceiro lugar, a aula dialogada e por meio de imagens, indicadas por 20 estudantes, obtendo-se ambas o mesmo percentual equivalente a 40,8 %. Em quinto lugar obtivemos a pesquisa individual, e perguntar, ambos equivalentes a 34%, dos 17 respondentes.

As estratégias indicadas (do 1º ao 6º lugar), exceto o segundo lugar, estão classificadas, segundo a Pirâmide de Glasser, como estratégias baseadas em métodos ativos. Ou seja, são estratégias em que o estudante se coloca em ação, põe a mão na massa, demonstrando na prática o que apreendeu, bem como, efetivando os saberes em outras circunstâncias, demonstrando com mais clareza o aprendido para além da teoria. Desse modo, oportunizando-se, por meio das experiências vivenciadas por meio das estratégias propostas, mais possibilidades de ascensão e produção de mais sinapses e redes neurais de conhecimentos, por parte dos estudantes.

Fazendo uma análise geral da tabela 2, em relação às preferências de estratégias com êxito de aprendizagem (Coluna 01) e a presença do diálogo nas estratégias de aprendizagem (Coluna 2), percebe-se que os métodos ativos são os mais indicados.

No processo de mediação, com a presença do diálogo, amplia-se ainda mais as possibilidades de apreensão dos conhecimentos com mais participação ativa dos estudantes. Neste sentido, reforça Silva (2021, p. 19) que “o contexto escolar precisa oferecer essa ponte de comunicação entre os envolvidos, ou seja, manter uma relação mais dialógica entre professores e seus estudantes, para uma melhor compreensão do contexto histórico e social de cada sujeito aprendiz”.

Sendo assim, é fundamental o investimento em aulas em que o estudante seja protagonista, colocando-se em ação, sendo ator e autor, assumindo o próprio processo construtivo de aprendizagem. Para tanto, é necessário que sejam criadas as circunstâncias, ambiências favoráveis, trilhas de aprendizagem que

sejam pensadas e desenhadas para que os métodos ativos, que recolocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem possam adentrar os contextos educativos e fazerem parte do processo de ensino e de aprendizagem. E isto só será possível se os professores repensarem as suas práticas, redesenharem propostas de ensino e aprendizagem nesta perspectiva, para uma reinserção do sujeito aprendiz, em seu próprio processo construtivos de conhecimento, com mais protagonismo.

Estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares ativas, como por exemplo, as indicadas pelos estudantes (Coluna 2), como por meio de aulas práticas, utilizando-se de imagens, dialogadas, conversando, fazendo perguntas, pesquisa em grupo, dinâmicas em grupos maiores, tendo o diálogo presente como um dos meios de interlocução, conforme pudemos constatar pela Tabela 2 – Coluna 2, são fontes de estímulos pelos quais os professores podem utilizar para favorecer processos de ensino e aprendizagem que permitam aos estudantes entrarem em contato com o conteúdo manifestado. E, sobre a sua posse poderem repetir, fazer elaborações e transpor os conteúdos apreendidos para outras situações, a fim de consolidá-los e torná-los conscientes, com vistas ao sujeito aprendiz, ser capaz de sempre utilizá-lo no processo de vida, com competência e sempre que se fizer necessário. Todo conhecimento apreendido com sentido e significado atua como pontos de ancoragem, conectores para o estabelecimento de novas sinapses neuronais.

Inúmeras são as estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares ativas, conforme a Tabela 2 apresenta e que podem contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, para uma reforma nos contextos das salas de aula, tendo em vista fazer o estudante apropriar-se do conhecimento, dando-lhe sentido e significado, por meio da aquisição das competências necessárias ao longo da vida, requer a necessidade, por parte do/a professora mediador/a, de uma redefinição em relação a quantidade e qualidade do aprendizado. Requer, sobretudo, pensar a prática pedagógica tendo como objetivo maior fazer o estudante aprender, mantendo-o como sujeito ativo no processo e por meio de uma relação dialógica, com protagonismo.

No contexto da realidade na qual foi realizada a pesquisa, é importante que o/a professor/a mediador/a atente-se para as indicações de métodos ativos que emergiram com mais força na Tabela 2 (Aulas práticas - 59,2%; Aulas dialogadas e por meio de imagens – 40,8%), pesquisa individual e perguntar - 34%), pois são estratégias que podem favorecer a um maior número de estudantes a apreensão do conhecimento e a sua democratização. Não há intenção de desconsiderar totalmente os métodos passivos, mas de constar as preferências dos estudantes nesse contexto. Além do mais, os perfis variam e nem sempre estudantes aprenderão da mesma forma. Por isso, a importância de variar e ao mesmo tempo de mesclar os métodos ativos e passivos, pois a maioria indicam que a aprendizagem pode acontecer quando o estudante é mais ativo. No entanto, outros, poderão aprender, mesmo estando em condição passiva, inicialmente, requerendo tempo e circunstâncias para avançar para outros níveis de realidade e apreensão de conhecimentos, com mais envolvimento e proatividade.

Neste sentido, e ainda com base nos dados correspondentes à Tabela 2 acima, reforçamos a importância do planejamento de aulas que envolvam os mais diferentes níveis de formas de compreensão do que se pretende ensinar para se atingir o objetivo maior da educação que é fazer o estudante aprender. Haja vista que cada sujeito aprendiz aprende a seu tempo e modo próprio. Por isso, há necessidade de formas adaptativas de estratégias que atendam a diversidade de uma sala de aula para que se torne um espaço efetivo e afetivo, de acolhimento do diverso em suas mais diferentes inteligências, como ensina Gardner (1995). E que todos possam ir avançando em correspondência com o seu potencial, respeitando as suas características e condições, adaptando-se aos métodos que melhor respondam aos seus anseios e necessidades.

E neste aspecto, pensar em trilhas de aprendizagem, para além das metodologias tradicionais, são importantes meios para a manutenção do sujeito aprendiz em processo de constante aprendizado e desenvolvimento. Trilhas de aprendizagem quando bem estrategicamente planejadas, por professores/as, conectando-se com os conteúdos a serem colocados a serviço dos estudantes, podem possivelmente possibilitar a construção de um ambiente rico em

aprendizagem e favorecer a aprendizagem. Quando permeada por várias estratégias em que os estudantes terão de se colocar em ação em um permanente agir, é esperado que a aprendizagem em algum momento possa acontecer e com qualidade, sentido e significado. Sendo assim, quanto mais diversificadas forem as estratégias, mais serão as possibilidades de os estudantes aprenderem e a seu próprio modo, com um nível de percentual alto em termos de apreensão de conhecimentos.

Aprender nesta perspectiva motiva o sujeito a estar em constante processo de caminhada rumo ao conhecimento desejado. No entanto, há esforço e requer persistência por parte dos estudantes.

O foco para uma transformação nos processos de ensinar e aprender de modo significativo requer atenção para o sujeito aprendiz, visando o seu melhor desempenho. Assim, também é fundamental, por parte dos professores, buscar conhecer a realidade dos seus estudantes, o que já conhecem sobre o assunto a ser desenvolvido e como eles podem aprender o conhecimento a ser ensinado da melhor forma possível. É sabido que cada sujeito aprende a seu tempo e modo e o respeito aos estilos de aprendizagem de cada um é outro aspecto fundamental para que a aprendizagem ocorra saudavelmente e de modo prazeroso.

A instrução em diálogo com as estratégias, dando forma a uma trilha de processos de aprendizagem são possibilidades de caminhos para ações mais significativas e produtivas e que podem conduzir os estudantes a aprender a aprender, a aprender a fazer e a aprender a ser, na convivência com os seus pares. Estes 4 pilares da Educação, segundo Delors (1998), quando assegurados nos processos de aprendizagem, conduzem os estudantes a um desenvolvimento integral, englobando os aspectos cognitivo, social, emocional e espiritual.

Para tanto, a docência necessita o tempo todo ser analisada, antes, durante e ao fim de cada processo. Sendo assim, requer que o/a professor/a se recoloca numa posição de observador, que reflete, olhando constantemente para a própria prática, tendo em vista ressignificá-la, no decurso de seu desenvolvimento, para que possa adotar novas estratégias, caso as que

pensaram e tenham adotado não estiverem respondendo aos anseios e necessidades dos estudantes, para o componente em estudo. Por isso, Araújo (2015) sugere que a docência seja uma prática pedagógica em constante movimento, pensando-a a partir da tríade constitutiva que envolve Teoria, Prática e Teorização, para se voltar novamente à reconstrução de Teoria. E o/a professor/a estando sempre com a atenção voltada para o que implementa enquanto ação pedagógica e os resultados que dela emergem, para fins de se atingir o principal alvo do processo educativo que é fazer o estudante aprender e, sobretudo, desenvolver-se, coadunando teoria com aulas práticas.

Sendo assim, é possível inferirmos que a aula prática, tenha sido a mais indicada por colocar o estudante frente ao desafio de constatar as próprias habilidades adquiridas em relação aos saberes apreendidos no contexto da realidade prática com a qual atuam ou irão atuar e evidenciar na prática os saberes apreendidos e aprendidos. É um tipo de estratégia metodológica que integra o saber apreendido por meio do conhecimento teórico em diálogo com o saber fazer, para o sujeito tornar-se, sentindo-se sujeito pertencente e atuante.

Quando o sujeito se sente desafiado a fazer aquilo que se diz ter aprendido teoricamente, o sujeito não só se sente desafiado a mostrar o que aprendeu, mas também a relacionar a teoria aprendida com a vivência da prática. Ou seja, no instante da aula prática, apresenta os conteúdos já incorporados para resolver o problema em questão. Por isso, a importância de o sujeito fazer, ter aulas práticas que possam demonstrar não somente o que está aprendendo, mas mesclar os novos conhecimentos com os conhecimentos já aprendidos, gerando dessa forma a consolidação do conhecimento a partir de associações com novas experiências que vão sendo vivenciadas na convivência com outros. Desse processo de imbricamento, do sujeito relacionando-se com o meio, emergem os saberes de vida, na vida e com a vida. Movimento que gera conhecimento imbricado com o viver, como assim asseguram Maturana e Varela (2001).

No ato da prática, é possível identificar os saberes acumulados por cada sujeito ao longo do seu processo de vida. Neste sentido, reforçamos por meio dos ditos de Freire (2003, p, 29) sobre “a importância da prática para o ato do

conhecimento”. É praticando que se aprende a aprender para se praticar melhor, com consciência reflexiva.

Ainda é importante considerar, segundo Consenza e Guerra (2011, p.58), que “o cérebro se dedica a aprender aquilo que ele percebe como significante”, aquilo que lhe dá prazer. Então, a melhor maneira de envolvê-lo é oferecendo circunstâncias favoráveis mediadas por instrumentos culturais diversos, como por meio das estratégias indicadas nas colunas 01 e 02 (em destaque – em azul escuro), pelos estudantes, conforme Tabela 2. Estes tipos de Estratégias ativas podem despertar nos sujeitos aprendizes a vontade de estarem apreendendo e aprendendo o tempo todo, permanentemente.

Em meio à diversidade propiciada pela cultura digital do século XXI, torna-se possível que cada sujeito aprendiz possa fazer a melhor escolha quanto aos estímulos que melhor os ajudarão na transformação das informações em conhecimento, imbricando-as ao seu próprio ser e assim avançar em seu processo cognitivo e comportamental. Consenza e Guerra (2011) são categóricos, neste sentido, ao dizerem que “a aprendizagem definitiva só se fará com a formação e estabilização de novas conexões sinápticas, o que requer tempo e esforço pessoal”.

Neste contexto, e compreendendo os processos de ensino e aprendizagem como complementares e a relação entre professores e estudantes como sujeitos dispostos a atuarem, assumindo cada qual os seus papéis tanto de ensinantes quanto de aprendentes, os resultados dos esforços empreendidos por cada um só terão resultados se o/as professor/as puderem intervir e os estudantes aceitarem entrar no processo com interesse e disposição para atuarem diante da trilha de aprendizagem proposta pelo/a professor/a orientador/a da turma. A motivação é fundamental, neste sentido, mas exige disposição por parte do estudante para entrar em ação, no percurso de caminhada rumo à construção do conhecimento e a aprendizagem acontecer ao longo do processo. Quando professores e estudantes entram em relação, os resultados podem ser mais promissores. Neste aspecto, as ações dialógicas podem provocar processos para a ocorrência da aprendizagem e a

“modificabilidade cerebral” (FEUERSTEIN, 2014) acontecer. Como podemos verificar a partir das estratégias indicadas pelos estudantes na coluna 02 (Aula dialogada, conversas, aulas práticas, por perguntas, pesquisa em grupo e dinâmicas de grupos maiores), cujo diálogo é mais presente.

Cosenza e Guerra (2011, 143) asseguram que “as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes”. Neste aspecto é oportuno que os professores conheçam os mecanismos cerebrais que permitem a realização de processos relacionados à cognição, responsáveis pela atenção, memória, pelos processos das informações e uso da linguagem, resultantes da aprendizagem e modificabilidade do cérebro. Quando o cérebro responde aos estímulos e influências ambientais, a sua estrutura se modifica. Esta capacidade que o cérebro tem de se transformar e evoluir, é denominada de neuroplasticidade cerebral (LENT, 2015). No caso da escola, estes estímulos podem ser acionados por meio das estratégias ativas didático-pedagógicas transdisciplinares propostas pelo/a professor/a em conformidade com a intencionalidade pedagógica subjacente, respeitando-se sempre o contexto, a realidade local e o sujeito da aprendizagem.

Por isso, é importante que os professores, mediante variados estímulos, por meio de metodologias as mais diversificadas possíveis, conforme Tabela 2 sugere, atentando-se para as mais indicadas, conforme a realidade local em que os estudantes se inserem e de acordo com os seus perfis, eles criem caminhos, trilhas de aprendizagens a fim de que os estudantes possam se sentir desafiados, levando-os a se mobilizarem em busca de respostas aos problemas propostos. Uma vez que atuando ativamente e compreendendo os objetivos das atividades, os estudantes consigam ou sozinhos, ou com o apoio dos pares, ou da família, ou do/a professor/a realizarem as atividades propostas e avancarem para outros níveis de conhecimentos, deslocando-se em forma de uma espiral ascendente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O cérebro realiza um conjunto de operações para ocorrer o processo de aprendizagem. Sendo assim, o/a professor/a ao planejar a sua aula tendo em vista atingir o objetivo maior do ensino que é fazer o aluno aprender, deve levar

em conta estas operações, que segundo Maia (2011), são as funções cognitivas, compostas pelas funções receptivas (receber e dar significado as informações), funções retentivas (memorização das informações), funções executivas (processamento das informações e interação com o mundo) e funções expressivas.

Assim, seria interessante que os professores conhecessem bem estes processos para ao planejarem as suas atividades eles pudessem contar com estes elementos para ocorrer a aprendizagem tão esperada, pois só há aprendizagem quando o cérebro se modifica. Esta capacidade de modificabilidade é o que permite ao sujeito se desenvolver. Por isso a importância de planejar atividades que estimulem o cérebro e que primem pela modificabilidade cerebral, utilizando-se das inúmeras e variadas estratégias didático-pedagógicas ativas, pois segundo Glasser (2021) são elas que permitem aos sujeitos da aprendizagem uma atuação com mais protagonismo.

Quanto mais as estratégias permitirem desafios aos estudantes, mais são as possibilidades para a ocorrência de aprendizagem e o cérebro se modificar e evoluir. E mais o cérebro estará pronto e ancorado em informações e conhecimentos para o enfrentamento de outros novos desafios e ascender continuamente em um processo de aprendizagem ao longo da vida. Desenvolvendo-se em um circuito ascendente evolutivo. Pois a apropriação do conhecimento é muito mais do que a assimilação, a absorção, mas é algo dinâmico, capaz de despertar processos internos através da interação com o outro.

Enquanto organismo vivo, o cérebro deve estar sendo o tempo estimulado e desafiado para não estacionar e nem se paralisar diante do novo, do emergente, do inesperado. Se for bem preparado e alimentado com informações e conhecimentos pertinentes poderá dar respostas pertinentes aos problemas emergentes durante o processo do viver. Daí entra a figura do/a professor/a como mediador dialógico e com estratégias didático-pedagógicas ativas para proporcionar as condições favoráveis para o estabelecimento do elo entre a

aprendizagem e a ocorrência da neuroplasticidade e o estudante poder ascender e se desenvolver emocional e intelectualmente.

Reforçamos a necessidade de o professor(a) escolher estratégias que permitam aos estudantes interações e diálogos constantes, conforme pudemos constatar a partir das indicações dos estudantes, conforme Tabela 02 – coluna 02, em destaque as estratégias de 1 a 6, para que ao se apropriarem das informações eles possam refletir, analisar, sintetizar, e socializá-las, com autonomia intelectual e autoria em seu processo produtivo de conhecimentos, utilizando-se da linguagem tanto oral quanto da escrita, que segundo Vigotski (2008) e Freire (1989) é um dos mediadores centrais nesse processo, pois tudo perpassa por ela e é o que caracteriza e diferencia os seres humanos.

Além disso, a atenção, na sala de aula, deve ser estimulada o tempo todo para que o estudante tenha um bom desempenho no seu processo de aprendizagem. Para tanto, há a necessidade de propiciar um ambiente favorável para que a atenção esteja focada no que se deseja apreender e neste sentido, faz parte do planejamento do/a professor/a oportunizar estratégias metodológicas que promovam o exercício da atenção. Mesmo que saibamos das várias interferências tecnológicas midiáticas, insistindo em desviar o foco de atenção dos sujeitos para o que é desnecessário e irrelevante, deixando os estudantes às vezes “desorientados” e “perdidos” em meio a tantas informações, sem saberem como transformá-las em conhecimento com sentido e significado à vida tanto pessoal quanto profissionalmente.

Momentos de ócio, de prazer, de lazer e também de repouso são importantes para a aquisição e a reposição de novas energias e a descarga das atuais, para um renovar-se constante, por parte dos sujeitos do ensino e da aprendizagem. Esvaziar-se, é, portanto, um bem necessário, para encher-se novamente. Visto que uma cabeça cheia, agitada, desorganizada dificulta o processo de formação de novas conexões com o que já é conhecido com o conhecimento a se conhecer. Por isso, reforça Morin, (2008), mas vale uma cabeça pensante, bem-feita do que cheia.

Para tanto, a aprendizagem nos contextos educativos, em quaisquer níveis de ensino deve ser compreendida como fenômeno de transformação, na convivência, a partir do acoplamento estrutural ocorrentes entre os conhecimentos trazidos pelo sujeito (informais, tácitos) com os conhecimentos propostos pela instituição formativa (formais, científicos), unindo-os e integrando-os.

Professores que querem inovar suas práticas pedagógicas estão sempre buscando alternativas diferentes de como ensinar bem e melhor, tendo em vista possibilitar uma “aprendizagem significativa” (Ausubel, 2003) e com mais sentido aos estudantes que das informações se apropriam. Neste sentido, a busca constante por metodologias ativas, por meio de estratégias e novas formas de ensinar e de aprender é algo que interessa tanto professores, bem como estudantes que desejam melhorar seu desempenho e ascender em relação aos seus níveis de percepção e conhecimento da realidade.

Conclusões

Constatou-se por meio deste estudo que tanto os métodos ativos quanto os passivos podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes por uma mediação de excelência. No entanto as metodologias que apresentam maior interação interpessoais e maior engajamento por parte dos discentes são as mais promissoras. O diferencial está no trabalho que é desenvolvido e realizado com cada uma das estratégias dentro de um contexto maior em que cada uma possa assumir e potencializar o seu valor enquanto estratégia de aprendizagem e em conformidade com o objetivo a ser atingido para determinada ação educativa. Daí o grande desafio da atuação docente para o processo de aprendizagem que é perceber os inúmeros aspectos envolvidos nesse processo.

Sendo assim, é possível o estabelecimento de um diálogo mais profundo em relação a quaisquer estratégias que atenderão melhor os interesses dos estudantes em relação ao que desejam conhecer e os diferentes estilos de aprendizagem. Desta forma o educador passa a ter um novo papel e com maior importância, o de organizar estratégias pensando na condição humana, na valorização da diversidade e buscando mecanismos de estimulação neuronal tanto internas quanto externas.

Diante do estudo, foi também possível compreender que os estudantes no contexto do processo de ensino e aprendizagem devem ser o centro das práticas pedagógicas e o diálogo uma alternativa para proporcionar espaços acolhedores, mediadores, educadores e crítico-reflexivos, para a ocorrência da aprendizagem com mais sentido e significado ao aprendiz. Ao participar ativamente de seu próprio processo construtivo de conhecimento ele possa ascender para outros níveis de percepção e compreensão da realidade circundante.

A pesquisa apresentou várias possibilidades de estratégias didático-pedagógicas ativas para que o conhecimento fosse apreendido pelos estudantes, numa tentativa de verificar quais eram as mais aceitas pelos estudantes e que os despertavam para o aprender a aprender. E as mais indicadas foram as que permitem aos estudantes entrarem em ação, sendo atores e autores, com protagonismo, estando a frente e tomando as rédeas em relação ao próprio processo de construção de conhecimentos.

A formação continuada para ações mais diversas e que estejam em concordância com a realidade dos estudantes ajuda professores a estarem atualizados com as novas formas de aprender e de se desenvolver, bem como a fazer as melhores escolhas de estratégias que atenderão ao perfil do seu estudante. E neste sentido, reforçamos a importância de um/a professor/a qualificado/a, leitor/a, atento/a, sensível, conhecedor/a da história de vida de seu aprendiz para potencializar a aprendizagem em conformidade com os interesses dos seus estudantes.

No processo de aprender a aprender, a ação dialógica está inerente a cada estratégia vivenciada pelos aprendizes e esta ação é a impulsionadora para o sujeito/aprendiz avançar à medida que aprende na relação com outros.

A educação é ainda a ferramenta capaz de oferecer ao mundo transformações, porque um indivíduo transformado transforma a sociedade que transformará o mundo. E as instituições educativas são os espaços favoráveis para a mudança dar início e acontecer em um plano individual quanto coletivo. É o espaço para a prática social, que contribuirá para uma sociedade mais igualitária

e emancipada, com condições de enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea, tendo o diálogo enquanto instrumental metodológico na construção de uma sociedade mais democrática, pensante, pujante e reflexiva e que dialogue com as diferenças. Para tanto, requer a compreensão por parte dos professores da realidade escolar, do contexto em que se insere, partindo-se da cultura dos seus sujeitos, respeitando as suas idiossincrasias e jeitos próprios de aprender em conformidade com os seus estilos e as suas necessidades, para potencializá-los, dando-lhes vida e sabedoria.

O diálogo permite potencializar a aprendizagem, podendo contribuir para uma formação emancipatória, elevando as relações no âmbito escolar, a partir da criação de inúmeras estratégias para que a educação seja, sobretudo, movida pela dialógica. Dialógica esta que integra energias impulsionadoras para a aprendizagem acontecer e o sujeito se desenvolver e por meio de estratégias transdisciplinares didático-pedagógicas ativas, em que o principal conhecedor é protagonista de seu próprio processo de aprendizado.

Assim, as estratégias didáticas ativas, numa perspectiva transdisciplinar devem ser pensadas e criadas pelo/a educador/a levando-se em conta a tomada de consciência, os sentimentos, o pensamento, a aplicabilidade e a integração entre os saberes, comportando diferentes linguagens (pela arte, pela música, pela poesia, pelo teatro, etc), adentrando-se os diversos gêneros textuais para que os estudantes se sintam confortáveis para atuarem com emoção e desejo, e de acordo com os seus estilos de aprendizagem, sem ferir suas concepções e pensamentos, conectando ao mesmo tempo a razão, a mente (emoção) e o corpo. E tudo isso em sinergia. Uma formação integrada e integral, que respeita a diversidade cognitiva.

As estratégias metodológicas agem como sinais para a construção dos possíveis caminhos a serem trilhados e que se fazem e refazem durante o próprio caminhar. Agem como verdadeiros catalisadores que impulsionam tanto educadores e educandos a se desafiarem em busca de se obter os melhores resultados, por meio de vivências e momentos prazerosos de aprendizagem, em um espaço-tempo criado e preparado para permitir ao estudante aventurar-se por

caminhos anteriormente nunca antes visto. Quando educador e educando compreendem seus verdadeiros papéis e cada um em seu exato momento atuam, cumprindo cada qual com sua função, os cenários tendem a ser ricos em aprendizados e transformações, em um processo mediado por estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares ativas, com protagonismo por ambos os sujeitos do processo de ensino e da aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, Lucicleide. **Estratégias didático-transdisciplinares: a prática e a teorização**. Curitiba: Appris, 2015.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 29 jun.2016.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, et. All. **Metodologias ativas no ensino superior**. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/8926111.pdf>. Acesso em 11 nov./2023.

COSENZA, Ramon. M. e GUERRA, Leonor B. Guerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, Pedro. **Outro professor: Alunos podem aprender com professores que aprendem bem**. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo:Cortez, 1989.

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

FEUERSTEIN, Reuven. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995. GLASSER, William. **Pirâmide da Aprendizagem: ensinar ajuda a aprender?**. Disponível em: <https://folhadirigida.com.br/blog/piramide-daaprendizagem/>. Acesso em março/2021.

GLASSER, William. (2017). **William Glasser**. Fonte: PPD: Disponível em: <http://www.ppd.net.br/william-glasser/>. Acesso em: 01 de novembro de 2023.

LENT, Roberto. *Neuroplasticidade*. In: LENT, Roberto (Org.). **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. p. 241-252.

LENT, Roberto. **O cérebro aprendiz: Neuroplasticidade e Educação**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2002.

MAIA, Heber. **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

SILVA, Marilene Nogueira da. **A Importância do Diálogo para Potencializar um Ensino e Aprendizagem Emancipador**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, 2021.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida**. Brasília: Líber Livro, 2015.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Rev. Psicopedagogia 2017; 34(105): 320-31.

VIGOTSKI, Levi Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Materiais Restritivos e Potencializadores: descritores curriculares na análise de materiais didáticos

Juscelino da Silva Sant'Ana⁵
Secretaria de Estado de Educação

Resumo

O ensino de língua na Educação Básica atende idealmente a preceitos do currículo oficial da rede na escola pública. Nesse contexto, o uso de materiais didáticos é um dos principais fatores de realização do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Na literatura da área, podem ser destacadas duas categorias: materiais restritivos e potencializadores. Este artigo tem como objetivo entender se materiais didáticos criados em uma escola pública se aproximam ou se distanciam do tipo de materiais depreendidos do currículo oficial à luz de categorias apresentadas na área de estudo. Para realizar o estudo de base documental, foram depreendidas categorias de descritores de materiais contidas explícita ou implicitamente no currículo oficial. Os descritores resultantes serviram de padrão para análise do material didático. Como resultado, a análise indica que o material analisado apresenta características híbridas, ora se aproximando, ora se distanciando do currículo, uma vez que podem ser reconhecidos traços potencializadores e restritivos na constituição das atividades e tarefas propostas.

Palavras-chave: material didático (MD); MD potencializador; MD restritivo; Currículo em Movimento.

Abstract

Language teaching in Basic Education (K-12 Education) ideally adheres to precepts of the official curriculum of the public school network. In this context, the use of didactic materials is one of the main factors in the realization of the teaching and learning process of a foreign language. In the literature of this field, two categories can be highlighted: restrictive and enhancing materials. This article aims to understand whether didactic materials created in a public school align with or deviate from the type of materials inferred from the official curriculum in light of categories presented in the field of study. To conduct the documentary-based study, categories of material descriptors explicitly or implicitly contained in the official curriculum were inferred. The resulting descriptors served as a standard for the analysis of didactic material. As a result, the analysis indicates that the analyzed material exhibits hybrid characteristics, sometimes aligning and sometimes deviating from the curriculum as traces of enhancing and restrictive elements in the composition of the proposed activities and tasks.

Keywords: Didactic Material; Enhancing Material; Restrictive Material; Curriculum in Motion.

⁵ O autor é doutor em Linguística, com pós-doutorado em Linguística Aplicada. Tem mestrado em Linguística Aplicada e é professor de Língua Inglesa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Também atua na formação inicial na Faculdade CCI.

Introdução

Um processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) pode ser realizado em várias fases e de diferentes maneiras. O que governa esse processo é a abordagem, entendida como uma filosofia orientadora da operação de ensinar/aprender línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, 1997, 1998). Almeida Filho (2005a) aponta três agentes tipológicos envolvidos nessa operação: Agentes primeiros (aprendizes da língua), agentes segundos (profissionais do ensino de línguas) e agentes terceiros (pessoas envolvidas ou de interesse direto ou indireto no processo de ensino e de aprendizagem). Cada grupo de agentes, com a abordagem que lhes é própria, contribui de algum modo (com mais ou menos força) para a concretização e qualidade desse processo.

Desses agentes, o professor (agente segundo) toma para si responsabilidades profissionais de ensinar a língua. Decorrente de sua abordagem, o professor deve decidir sobre vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993; PRABHU, 1987, SANT'ANA, 2021). Uma das decisões a que o professor deve se dispor recai sobre o material didático (MD). O MD pode ser escolhido (ou adotado) entre muitas alternativas disponíveis (livro didático, por exemplo), adaptado para a realidade específica de um profissional em um contexto também único, ou criado pelos participantes de um processo de ensino de línguas (cf. González, 2015).

Entretanto, abordagens de terceiros interessados no ensino e aprendizagem de línguas também podem influenciar o processo de maneira direta ou indireta (ALMEIDA FILHO et al., 2012; PRABHU, 1988). A abordagem de autores de materiais e de editoras é exemplo dessa influência (González, 2015). Pode-se incluir nesse contexto a influência mais ou menos tensa exercida pelo currículo oficial da rede de ensino, no caso deste estudo, do Distrito Federal. Ele pode tender a uma abordagem específica, definir temas, estabelecer conteúdos, entre outros componentes que integram o currículo. Dele, podem-se originar categorias ou traços distintivos de um tipo de ensino específico. Isso tem implicações importantes na configuração do MD. O currículo oficial do Distrito Federal é conhecido como Currículo em Movimento - (Distrito Federal, 2018) e apresenta orientações teóricas bem definidas, como veremos em seção própria.

Nosso interesse, neste estudo⁶, volta-se para a relação entre o MD de um centro público de línguas e o CM. O objetivo consiste em entender se materiais didáticos criados em uma escola pública acompanham (se aproximam ou distanciam) o tipo depreendido do currículo oficial à luz das categorias apresentadas na área de estudo. Os MD em foco nesta análise foram criados, em parte, e adaptados por um grupo de professores de inglês em uma escola pública de línguas. Com isso, esperamos que seja possível compreender como são estabelecidas relações entre o CM e o MD no processo de ensino de uma LE.

1. O que Diz o Currículo em Movimento – Concepções do Componente Língua Estrangeira Moderna

O Currículo em Movimento (CM) é o documento pedagógico que aponta concepções e orientações para os componentes curriculares da rede pública de ensino do DF. Entre esses, encontra-se o componente Língua Estrangeira Moderna (LEM)⁷. Segundo o que se pode observar no CM, o “ensino de outras línguas contribui para o aprimoramento pessoal, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14). Sinaliza-se, nesse excerto, uma visão ampliada do ensino de línguas. Essa compreensão vai se confirmando na medida em que o currículo de língua estrangeira procura incentivar um processo de ensino/aprendizagem com “centralidade no sentido, o desenvolvimento temático, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da pessoa.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 129). Essa visão do ensino aponta, pois, para uma matriz de raiz comunicativa.

Os matizes comunicativos podem ser crescentemente depreendidos em “atividades que demandam o uso da língua”, no “desenvolvimento temático” e “significativo” dos conteúdos e da aquisição da língua (DISTRITO FEDERAL, 2018,

⁶ Este texto é resultado de uma revisão de um artigo publicado em 2005 na Revista Marginália sobre tipos de materiais didáticos no ensino de línguas. Esta versão, entretanto, apresenta amplas modificações. Além disso, insere dados de uma pesquisa realizada no âmbito do Núcleo de Pesquisa do Observatório do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal.

⁷ Usamos a expressão LE para fazer referência ao conceito de Língua Estrangeira, amplamente usado na literatura da Linguística Aplicada. O termo Língua Estrangeira Moderna (LEM) é consagrado na legislação brasileira para se referir à língua como componente curricular, como se observa no CM. Atentos a essa distinção, faremos uso conceitual dos termos conforme a expressão derive-se do CM ou da fundamentação teórica sem, no entanto, discutir nuances conceituais de forma explícita, o que implica equivalência de uso dos termos algumas vezes. Por fim, indicamos o uso do termo LE como mais abrangente e, neste texto, preferivelmente empregado para referência a língua estrangeira ou língua estrangeira moderna.

p. 127). No CM, neste componente curricular, vê-se fortalecida uma abordagem que garanta o respeito ao contexto e ao desenvolvimento do aprendente de outra língua. “A linguagem e o modo como ela é usada marcam lugares sociais das pessoas” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 126) “a centralidade no sentido, o desenvolvimento temático, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da pessoa” (ibidem).

Nesse sentido, os recursos didáticos diversos são oportunidades para criação de um espaço comunicativo onde se pode desenvolver o uso da língua. Essa ideia está consonante com o pressuposto do Currículo em Movimento o qual aponta que “as tecnologias digitais podem oferecer espaço para comunicação nas modalidades escrita e oral”. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 127).

Nessa direção, é possível depreender critérios para adoção, adaptação e criação de MD. Por exemplo, pode-se antever um MD em que “o ensino da língua possa ser articulado com elementos da cultura, da história, da sociedade e das relações que se estabelecem no contexto do qual faz parte” (p. 128). Além disso, o “tratamento intercultural que se pode dar ao ensino de línguas, centrando-se ações e práticas na sensibilização cultural, no ensino de aspectos específicos e de tratamento de diferenças ou semelhanças culturais” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 129) parece ser um importante indicativo de materiais didáticos potencializadores, que deixem espaço para uma abordagem de matiz comunicativo em seus diferentes espectros comunicacionais.

Orientado por essa percepção do CM, é possível criar categorias descritoras dos tipos de materiais didáticos a serem usados em sala de aula. Com base na teoria almeidiana (Almeida filho, 2013; Sant’Ana, 2019; Sateles e Almeida Filho, 2010), é possível levantar traços distintivos da abordagem comunicativa, que solicitam MD potencializadores: foco no sentido, centralidade no aprendiz, ensino regido por princípios (abordagem dos sujeitos); abordagem em crescente explicitação; composto por tarefas comunicativas e comunicacionais; uma das possíveis fontes de insumo; apoio à aprendizagem/ aquisição de LE; foco no tema; papel humanizador, flexível e passível de alterações; MD usado em função das necessidades dos sujeitos.

É necessário anotar, preliminarmente, que um currículo pode ser considerado, como parte de política educacional, e, nesse sentido, funciona como uma tecnologia fundamentada em princípios teóricos desenvolvidos em processos de pesquisa formal. Como política, enfatiza-se, o CM também assume traços de uma ferramenta tecnológica cujo objetivo é orientar os processos em uma rede pública de ensino (e de aprendizagem). Nessa perspectiva, entendemos que o currículo não precisa abarcar todas as dimensões que uma teoria científica expõe e pela qual se organiza. Nesse contexto, referências são suficientes para indicar que o CM se fundamenta em uma teoria comunicacional de ensino e propõe alguma liberdade para uso da língua pelos sujeitos com o fim de apoiar e promover a aquisição da língua por parte do aprendiz. As expressões “centralidade no sentido” e “desenvolvimento temático”, por exemplo, são oriundas da teorização do ensino comunicativo de língua estrangeira.

2. Tipos de MD Restritivos e Potencializadores do Processo de Ensinar e Aprender LE

Os MD, por seu turno, podem assumir um sentido restritivo ou um potencializador do processo de ensino e aprendizagem, idealmente atrelado ao currículo. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2005, p. 32-33) afirma que os livros didáticos (LD) (estendemos o conceito de LD para materiais didáticos (MD)⁸) não são um meio neutro. Eles representam valores, crenças e atitudes. Ainda segundo o autor, os LD podem ser relevantes na construção de um processo de aprendizagem crítica de LE. Deveriam refletir as experiências que os alunos trazem para a sala de aula, pois suas experiências não acontecem apenas pelos episódios de ensino-aprendizagem que já tiveram no passado, mas também por um ambiente social, político e econômico mais amplo em que eles cresceram.

Com Prabhu (1998, p. 2), entendemos que a aprendizagem não depende só do insumo derivado do MD, ou seja, o papel do MD não precisa ocupar uma posição central no processo de ensinar e aprender LE; ao contrário, pode desempenhar neste processo um papel de menor destaque. Para Almeida Filho (2003, p. 2), “o

⁸ Alguns autores, como Prabhu e Kumaravadivelu, usam o termo Livro Didático (LD) em suas publicações. Outros autores, como Almeida Filho, preferem atribuir um sentido mais amplo aos recursos didáticos usados em sala de aula. Nesse caso, é comum o uso da expressão Material Didático (MD). Para nos referirmos aos recursos didáticos, neste texto, empregamos as expressões LD e MD indistintamente para focarmos nossa atenção no objetivo de compreender os tipos de MD/LD em sua relação com o CM.

objetivo maior do material didático é o de criar condições para que se desenvolva entre os alunos uma competência linguístico-comunicativa na língua alvo”. Assim, podemos prever pelo menos dois tipos de MD: um, que ocupa a função central, direcionadora do processo de ensino-aprendizagem, e outro, que ocupa um papel secundário, de apoio aos sujeitos envolvidos no processo. Nessa perspectiva, o estudo apresentado neste artigo contempla os dois tipos de MD para comparar qual deles reflete em maior ou menor grau categorias de descritores derivadas do CM. As categorias depreendidas do CM serão tomadas como parâmetro para análise do material didático criado em uma escola pública de línguas.

Para entendermos a natureza e diferenças dos tipos de MD, observamos um aspecto sob o qual poderemos analisá-los. Para isso, faremos um recorte analítico já contemplado em outras publicações. Na literatura levantada, há dois tipos de materiais didáticos, referidos acima, que podem ser encontrados em uso em sala de aula. Prabhu (1998) emprega os termos *course material* (literalmente, material de curso) e *source material* (material fonte). O primeiro se refere a um tipo restritivo ou centralizador, que define o rumo de um curso de LE; o segundo faz alusão ao material que ocupa um papel de apoio, chamado deflagrador ou potencializador.

Almeida Filho, em curso ministrado em janeiro de 2004 na UNICAMP, usa o termo “esquelético” para aludir ao tipo “deflagrador”. Outro termo que Prabhu (2003a) utiliza é *prescribed materials* (material prescrito), que se refere a um tipo “centralizador” ou “completo” de materiais. Os termos apresentados significam metáforas explicativas das funções de MD no processo de ensino e aprendizagem. *Course material*, por exemplo, pode se referir a ideia de material único ou dominante, que traça um percurso. Nesse sentido, esse tipo de MD tem uma grande força no direcionamento do curso.

Quanto ao primeiro tipo, o termo *prescribed material* (material prescrito) sugere imposição. Entende-se que tal imposição se revela mais forte à medida que a abordagem orientadora da produção e/ou seleção do MD se direciona para tal. Prabhu (2003a, p. 26) salienta que todo material é necessariamente baseado por alguma teoria de aprendizagem e de ensino, estando ela implícita ou explicitada no próprio material. Dessa forma, entendemos que material prescrito implica, em algum

grau, abordagem outra, que não necessariamente coincida com a do professor ou dos estudantes, sendo, portanto, imposta/prescritas a eles.

O termo “prescrito” ainda pode sugerir uma relação de subserviência ou submissão, na medida em que a prescrição vem de uma autoridade, cabendo ao professor a função de seguir tal prescrição, como um médico que prescreve ao paciente o que esse deve fazer ou consumir para resolver algum problema de saúde. Para se ver livre dessa situação, o professor precisa ter desenvolvidas competências próprias da profissão⁹ (ALMEIDA FILHO, 1998; SANT’ANA, 2017, 2021).

Para o termo “completo” podemos oferecer uma interpretação espacial. Pois, sendo completo, o LD ocupa todos os espaços na sala de aula e suas extensões (ALMEIDA FILHO, 1998): coordena as atividades, estabelece as sequências a serem seguidas, define os tipos de atividades e seus conteúdos, faz o papel de dever de casa, entre outros. O papel do professor fica diminuído ao de transmissor de conteúdo (PRABHU, 1997), e o aluno a receptor de conteúdos predeterminados pelo LD. É de se prever um resultado ou resultados subestimados ou até danosos para os sujeitos do processo. Prabhu (1997) acrescenta que dessa forma o professor tem seu crescimento profissional comprometido. Engaiolado em uma rotina mecanizadora, ele é solapado no minimizado papel de reprodutor e materializador de abordagens alheias.

Podemos, ainda, fazer uma leitura mercadológica do termo. Nesse caso, os professores são vistos como consumidores, clientes de grandes editoras (especialmente estrangeiras). Assim, o LD é feito, não para os alunos nem para os professores propriamente ditos, mas para uma “facilitação” no processo ensino-aprendizagem. O papel do professor passa a ser o de um redistribuidor barato do LD, pois o mestre repassa o material para os usuários desse material. Entretanto, essa “facilitação” não tem eficácia se considerarmos que muitos LD não se revertem em resultados tão positivos quanto o esperado ou “vendido”. Dessa forma, o LD não é produzido nem para o aluno, nem para o professor, pois não serve aos propósitos desses sujeitos centrais no processo.

⁹ Para uma leitura mais aprofundada sobre o conceito de competência no ensino de línguas, sugerimos Targino (2007), Sant’Ana (2017, 2021), Almeida Filho (2016).

O termo “centralizador” pode indicar a força do LD – centralizar, significando fazer gravitar em torno de si. Dessa forma, quando o LD se configura como um instrumento com esse poder, deparamo-nos com uma situação em que o professor (por ser o profissional com responsabilidade direta no processo de ensino-aprendizagem) se deixa gravitar em torno do LD. Isso desvia a responsabilidade do professor na medida em que sua atenção se volta mais para o LD e menos para o aluno ou para o complexo processo de ensinar LE, e, ainda, sua práxis profissional vai ser filtrada pelo LD e não o contrário (MOURA, 2005; SANT’ANA, 2005).

O LD, no centro, evoca a imagem de determinador, assim como sugere o termo *course material*. Por exemplo, Prabhu (2003a) alerta que se os exames estão diretamente relacionados ao LD (esse como causa daqueles), o aluno só precisará memorizar vocabulário ou mecanizar operações previstas no núcleo do processo (LD), para ser bem-sucedido. Ao invés de uma aprendizagem real, autêntica, significativa e transformadora, corre-se o risco de se ter uma simulação de aprendizagem. Em seu artigo sobre esse tema, Prabhu (2003b) anota que a relação ensinar/aprender não ocorre como a relação vender/comprar, mas se parece mais com uma relação do tipo enviar/receber. O autor argumenta que vender algo de um lado implica comprá-lo de outro, entretanto, enviar uma carta de um lado não implica recebê-la do outro. Ensinar pode significar aprender ou não. De um modo geral, materiais prescritivos, centralizadores e restritivos reduzem essa relação a “ensinar = aprender”.

No século passado, assistimos a uma profícua proliferação de métodos de ensino de LE, muitos derivados de teorias da Linguística (ALMEIDA FILHO, 2005), que conduziram os professores de LE em várias direções, ora com foco na forma, ora com foco no sujeito, ora com foco nos procedimentos, mas quase sempre ligada ao uso de um material que se assenhorava dos sujeitos. Na Linguística Aplicada, a partir da segunda metade do século passado, começou um movimento conhecido como comunicativismo, que sinalizou uma mudança. Allwright (2004) acena para um período pós-método quando escreve seu artigo com o sugestivo título “A morte do método”. Sem o método como base de formação profissional, o professor poderá começar a se libertar das amarras no ambiente de sala de aula. O LD tem servido,

portanto, como um elemento estabilizador dos métodos. Assim, ajusta todo o contexto e processo de ensino-aprendizagem ao MD. Isso favorece uma redução de parte do processo de ensino e aprendizagem a questões técnico-metodológicas.

Quanto ao segundo tipo de MD, os termos *source material* (material fonte), “esquelético” e “deflagrador” evocam uma visão mais otimista sobre o MD, provocada por algumas de suas possíveis significações. Fonte é o lugar de onde se retira algo. MD visto como fonte sugere que ele (MD), estaticamente, oferece algum insumo a partir do qual se pode buscar ou não, dependendo da “necessidade, interesse ou fantasia” (ALMEIDA FILHO, 1998), ou ainda, decisão dos sujeitos (especialmente do professor) envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem de LE. Ou seja, o MD não vai até os sujeitos, pois a fonte é um lugar ou recurso a que se recorre para tirar alguma vantagem; os sujeitos é que vão até ele. Nesse entendimento, o MD é um elemento secundário, pois ele não é o único ou o maior recurso possível propiciador de insumo, pois tanto o professor quanto seus alunos também são fontes de insumo em sala de aula e suas extensões.

O termo “esquelético” evoca uma metáfora anatômica do conceito de MD. O esqueleto forma a estrutura sobre a qual se sustentarão outros órgãos do corpo. Ele não é completo por si só, ocupando o espaço necessário – nem mais, nem menos. Assim, permite a ação de outros elementos para o bom funcionamento do organismo. Há espaço para que os aprendizes ergam seus olhos por sobre o MD e olhem ao redor, ficando desconfigurada a relação ascendente do livro para o aluno (*bottom-up*) e dando oportunidade de tarefas comunicativizadas, comunicativas e comunicacionais (MOURA, 2005) significando uma relação mais horizontal e, portanto, mais humana. Isto é, a relação que era entre o MD e o aluno deixa de ser centralizada no material e passa a permitir que os alunos se relacionem mais com seus pares e com o professor de uma forma mais autêntica.

“Deflagrar” pode ser entendido como “provocar”. No caso do MD, provocar significa sugerir *insights*, caminhos. Isso quer dizer que o MD não tem o papel de determinar atividades, procedimentos, promoções ou punições na sala de aula, mas sugerir que algo pode ser feito além ou a partir dele. A imagem evocada aqui é a de liberdade de forma. Ainda que o esqueleto represente a sustentação anatômica do

corpo, nessa visão, há um claro avanço na qualidade do material que está a serviço dos sujeitos e não o contrário.

Professores e aprendizes podem assumir um papel mais protagonista com o tipo deflagrador, esquelético ou fonte de MD por muitas razões. Em primeiro lugar, há mais espaço para uma concretização mais livre da abordagem de ensinar do professor, possibilitando uma crescente maturidade profissional da pessoa e do professor de línguas. Em segundo lugar, tal MD pressupõe um planejamento (ALMEIDA FILHO, 2003), isto é, o MD terá passado por um período de reflexão e análise por parte do professor, pautado em critérios explícitos, tais como os sugeridos por Breen e seus colaboradores (1998) antes de adotar, adaptar ou criar o MD no processo ensino-aprendizagem de LE. Entre os fatores mais importantes, a abordagem que embasa o LD poderá ser explicitada, conhecida e contrastada com a sua própria ou com a do currículo oficial.

QUADRO 1 – Materiais Didáticos Potencializadores e Restritivos

MD POTENCIALIZADOR	MD RESTRITIVOS
- Foco no tema; - Foco no processo ou sujeitos (foco no sentido); - É planejado pelo professor; - Regido por princípios (abordagem dos sujeitos); - Apoio à aprendizagem/ aquisição de LE; - Composto por tarefas comunicativas e comunicacionais; - Papel de apoio – uma das possíveis fontes de insumo; - Papel humanizador, flexível e passível de alterações; - MD usado em função das necessidades dos sujeitos.	- Foco na forma; - Atividades preponderantemente estruturais (relação de baixo para cima – bottom-up); - Não pressupõe planejamento – planejamento interno; - Rigidez – o contexto se adequa ao material. - Atividades predeterminadas; - Relação direta com provas; - Papel mecanicista¹⁰ – produção em série; - Única ou predominante fonte de insumo.

Fonte: baseado em Almeida Filho (2023), Prabhu (1998, 2003a), Kumaravadivelu (2005).

O Quadro 1 resume os dois tipos de materiais resenhados na literatura da área. Na primeira coluna, nota-se a descrição de um modelo menos centrado no item linguístico. Isso permite maior tempo e espaço dedicados aos sujeitos e à exploração dos significados construídos por meio do uso da língua. Na segunda coluna, destaca-se o foco na forma, que tende a ocupar tempo e espaço na aprendizagem de itens linguísticos, o que não significa qualidade do uso da língua.

Os dois paradigmas (cf. Sateles e Almeida Filho, 2010) implicam modelos diferentes de ensino da língua. Isso requer tipos diferentes de materiais para

¹⁰ Para aprofundamento do conceito de Mecanicismo, sugerimos a leitura de Battisti (2010).

concretização da filosofia guardada por cada paradigma. Na próxima seção, ao descrevermos a metodologia, incluímos o modelo de descritores depreendido para MD, o que resultará na terceira coluna do quadro.

3. Metodologia

A pesquisa relatada neste artigo foi proposta no âmbito do Núcleo de Pesquisa do Observatório do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal. Trata-se de um estudo de base documental. “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAVILLE e DIONE, 2003, p. 174). Segundo Laville e Dione (idem), podem ser consideradas fontes primárias documentos parlamentares ou administrativos, entre outros, coligidos diretamente da fonte ou em arquivos privados ou públicos. Os materiais coletados para este estudo, portanto, podem ser considerados primários uma vez que se trata de materiais didáticos criados em instituição pública e usados no exercício da função dessa instituição. O outro documento, usado como parâmetro para análise, é o currículo oficial do qual foram depreendidas categorias para análise dos MD.

MD constituem um tipo diferenciado de documento porque podem implicar concepções (elementos constituintes de abordagem (ALMEIDA FILHO, 2013)) que influenciam a prática pedagógica, ou seja, eles interferem diretamente na atividade fim da instituição. Por isso, exigem dimensões diferentes de análise, como a análise de abordagem de material didático (cf. González, 2015; Oeiras, Rocha e Almeida Filho, 2023). Outra dimensão de análise é o tipo de material didático (cf. ALMEIDA FILHO, 1998; PRABHU, 1987), como discutido na seção 2 deste artigo.

Para desenvolvimento da segunda dimensão mencionada acima, foco de interesse deste estudo, foi feita uma análise de materiais didáticos produzidos por um grupo de professores de inglês de uma escola de línguas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para isso, foi construído um quadro de descritores de dois tipos de materiais: um tipo de MD Potencializador e outro de tipo restritivo. Foram levantados traços caracterizadores do MD com base no CM para comparar com os materiais selecionados. Esses traços foram tomados como descritores para

análise de materiais. O quadro 2, a seguir, sintetiza esses descritores acrescidos daqueles obtidos do CM.

QUADRO 2 – Descritores de Materiais Didáticos

DESCRITORES CM	MD POTENCIALIZADOR	MD RESTRITIVO
• Desenvolvimento temático (foco no tema) • Foco no sentido; • Tratamento intercultural do ensino da língua • Sensibilização cultural • Tratamento de diferenças e semelhanças (culturais e linguísticas) • Protagonismo estudantil	- Foco no tema; - Foco no processo ou sujeitos (foco no sentido); - É planejado pelo professor; - Regido por princípios (abordagem dos sujeitos); - Apoio à aprendizagem/ aquisição de LE; - Composto por tarefas comunicativas e comunicacionais; - Papel de apoio – uma das possíveis fontes de insumo; - Papel humanizador, flexível e passível de alterações; - MD usado em função das necessidades dos sujeitos.	- Foco na forma; - Atividades preponderantemente estruturais (relação de baixo para cima – <i>bottom-up</i>); - Não pressupõe planejamento – planejamento interno; - Rigidez – o contexto se adequa ao material. - Atividades predeterminadas; - Relação direta com provas; - Papel mecanicista – produção em série; - Única ou predominante fonte de insumo;

Fonte: quadro organizado pelo autor.

A primeira categoria foi observada por meio de Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2016). Severino (2007, p. 121) explica que a AC “é uma metodologia de tratamento e análise de informações contidas em um documento” e apresenta “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (idem). Para Bardin (2016), o objeto da AC é a manifestação individual da linguagem. Ela leva, segundo o autor, em consideração as significações, a forma e distribuição dos conteúdos.

As outras duas colunas no quadro foram anotadas em leituras resenhadas na seção 2 deste artigo. Autores como Almeida Filho, Kumaravadivelu e Prabhu apresentam traços que caracterizam os tipos MD potencializador e MD restritivo. Trata-se de um conjunto de descritores que funcionam como parâmetros para análise de materiais didáticos conforme funções estabelecidas para sala de aula.

Conforme se observa no quadro, é possível inferir que a categoria de MD Potencializador está mais próxima das características depreendidas do CM. Acreditamos que esse quadro pode servir para se iniciar uma discussão entre

professores de LE para se proceder a escolha de materiais ou para se produzir materiais a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Os MD coletados na escola foram cotejados com esse quadro para descrever com maior precisão o tipo do material criado. Para chegar aos descritores apresentados na primeira coluna, foi feita uma leitura da seção de LEM do Currículo em Movimento. Foram explorados os termos chave, com significados compatíveis com aqueles encontrados na literatura da Linguística Aplicada. Assim, por exemplo, termos como “foco no sentido”, “desenvolvimento temático” e “protagonismo estudantil”, reverberado significativamente em outros trechos do currículo e na sua fundamentação teórica foram selecionados. Os termos caracterizados como descritores formam um todo teórico coerente com evidentes ecos em estudos no campo do Ensino de Línguas.

Apesar do foco na tipologia de MD e não na análise de abordagem dos documentos em estudo, cabe registrar que parece haver uma relação entre tipos de materiais e abordagens de ensinar. Nesse sentido, os materiais do tipo deflagrador ou potencializador mantêm relação mais estreita com a abordagem comunicativa, enquanto o de tipo restritivo parece mais próximo da abordagem gramatical. Entretanto, é prudente observar que essa hipótese precisa ser experimentada em estudo específico futuramente. Passamos, a seguir, a apresentar a análise dos dados.

4. Análise de Dados

Para fazer esta análise, foram escolhidos três conjuntos de materiais. O primeiro é organizado para estudantes iniciantes; o segundo se dirige a estudantes do ciclo intermediário do curso; o último conjunto de MD foi elaborado para o terceiro e último ciclo. O curso para o qual o material foi produzido é organizado em três ciclos. Cada ciclo se organiza em quatro partes semestrais, designados por números, que indicam o ciclo (1, 2 e 3) e a combinação com letras, que indicam o semestre de cada ciclo (1A, 1B, 1C, por exemplo, e assim por diante).

O material sob análise foi produzido pela equipe de professores de um centro público de línguas do sistema de ensino do Distrito Federal, onde o curso é oferecido. Trata-se de uma adaptação em parte, com atividades recolhidas de outros

materiais e, em alguns casos, adaptadas para a realidade contextual da escola, além de outros trechos de autoria do grupo de professores.

Para análise do material, organizamos três conjunto de categorias a partir dos descritores depreendidos do CM: a) Desenvolvimento temático e Foco no sentido; b) Tratamento intercultural do ensino da língua, Sensibilização cultural e Tratamento de diferenças e semelhanças (culturais e linguísticas); e c) Protagonismo estudantil. A análise consiste em cotejar o MD com cada uma das categorias propostas. Eventualmente, alguns elementos ausentes nos descritores do CM e presentes nos outros dois tipos (deflagradores e restritivos) de descritores poderão ser recuperados para comparação e análise mais ampla dos dados.

4.1 Categoria 1: desenvolvimento temático e foco no sentido

A primeira categoria contém dois descritores: Desenvolvimento temático e Foco no sentido. Nessa categoria, observamos os elementos do MD que apontam escolha de tema e atividades ou tarefas que focam no sentido. Assim, por exemplo, será destacada a escolha expressa de algum tema a ser desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem da língua. Atividades e tarefas que indicam o foco no tema e na construção contextual de sentido para os estudantes da escola.

Com base nesses critérios, pode-se afirmar que o MD coletado no primeiro ciclo apresenta dois aspectos salientes. No primeiro, figuram indicações temáticas a serem desenvolvidas pelos estudantes. Vejamos o exemplo do excerto 1:

Excerto 1

OBJECTIVES

- You will write an autobiography and present it to the class.
- In this autobiography, you will talk about:
Part 1 - Describe your childhood
Part 2 - Describe an important event in your childhood

Autobiography: a text
(or book) that we
write about our own
life and past.

PART I – MY CHILDHOOD

- I. **Talk to a partner.**
 - A. What do you remember about your childhood?
 - B. What were you like when you were a child?
 - C. Do you have brothers and sisters? What were they like?
 - D. What were your parents like?
 - E. Who was your best friend when you were 8 years old? What was he/she like?
 - F. Where did you live? What was your house like?

Esse excerto, extraído do MD dedicado a estudantes do primeiro ciclo de estudos, corresponde ao segundo semestre. Observamos que há uma indicação temática no início do material. Após indicar os objetivos da unidade, não são apontados itens linguísticos, mas os autores do MD apresentam um tema provocativo: *My Childhood*. Esse tema atravessa todo o material, fazendo-se presente na maioria das atividades indicadas na unidade, ilustrado no excerto 2.

Excerto 2

I. Talk to a partner. When you were about 8 years old, what were you like when you were...

1. ... in school?
2. ... with your parents?
3. ... with your brothers and sisters?
4. ... with your friends?

Como em outros trechos do MD, nessa atividade, os estudantes são encorajados a trazerem informações relacionadas a sua própria vida e experiências pessoais. O tema se mantém presente e os sujeitos podem solicitar suas próprias necessidades linguísticas.

Excerto 3

VOCABULARY

I. What words did you use to describe yourself as a child? Look at other words that you can use to describe people. Add your words to the box.

Appearance		Personality	
chubby	thin	shy	sociable
hairy	bald	quiet	talkative
cute		happy	sad
		well-behaved	naughty
		a crying baby	

No excerto 3, é proposto um conjunto de palavras relacionadas a atividades temáticas desenvolvidas no material, mas há espaço reservado ao interesse próprio do estudante. Isso reserva oportunidades para que os sujeitos tragam para a cena do uso da língua elementos contextuais. Por exemplo, podem surgir instâncias de vocabulário não previstas no planejamento. Nesse sentido, o MD apresenta um item deflagrador que poderá ser usado como elemento de uso da língua de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Quanto ao segundo aspecto, apesar de não ser previsto de forma explícita e permanecer omissa ou oculta nos objetivos expressos (excerto 1), o MD é atravessado por um eixo organizador linguístico. Nessa direção, o tema *My*

Childhood serve como cenário para prática do passado simples, apesar de o material omitir a nomenclatura.

Excerto 4

II. Complete the sentences with was or wasn't so that the sentences are true for you.

1. I _____ a chubby baby.
2. When I was a baby, I _____ bald.
3. I _____ a naughty child.
4. I _____ very talkative.
5. In my first school, I _____ sociable child.

III. Read your sentences to a different partner. Give extra information if possible.

Nesse excerto, podemos observar a prática e o treino de elementos gramaticais. Nesse contexto, apesar de se manter algum espaço para informações contextuais ou pessoais dos sujeitos, o objetivo é a prática do tempo verbal nas formas do verbo *was* e *wasn't*. Esse excerto, exemplificativo de outras atividades congêneres, solicita o descritor **Foco na forma**, característico do tipo restritivo de MD.

Então, quanto à primeira categoria, o material pode ser classificado como híbrido, com foco predominante no eixo organizador de caráter linguístico. Consideramos híbrido por entendermos que, quanto ao tipo (não quanto à abordagem), o material apresenta fatores deflagradores do desenvolvimento temático e elementos que possibilitam foco no sentido no estudo da língua.

Nesse sentido, um traço deve ser destacado. Os materiais podem assumir maior característica deflagradora ou restritiva segundo o modo como ele é usado. A ideia de materiais em uso indica o caráter instrumental dos MD. O material em análise disponibiliza recursos que podem dar condições aos sujeitos de explorar elementos deflagradores ou impor ênfase no uso de atividades restritivas.

Quanto a essa categoria, o MD destacado do segundo ciclo não apresenta um tema ou foco no sentido. Ao invés disso, desde a apresentação de objetivos até o desenvolvimento de atividades, o foco recai sobre o item linguístico e no seu treinamento. O próximo excerto ilustra essa compreensão do MD.

Excerto 5

As atividades desse bimestre têm o objetivo de ensinar vocabulário e de ajudar vocês fazerem previsões para o futuro. Como você acha que será o futuro? Melhor? Pior? Do mesmo jeito? E as pessoas? Elas serão mais gentis, mais tolerantes depois da pandemia? As coisas serão melhores no futuro ou serão piores? Você é otimista em relação ao futuro? Cuidaremos mais do nosso planeta ou cuidaremos menos? Cuidaremos das pessoas?

Neste excerto, observamos o objetivo do MD, que consiste em apresentar e praticar itens linguísticos. Esse objetivo vai se confirmando à medida em que o material é lido e examinado. Há vários exemplos de atividades e exercícios de treino e repetição de estruturas linguísticas.

Excerto 6

Prepositions of Time – AT, IN, ON

AT	IN	ON
night	the morning	Sunday
10:30	the afternoon	Monday morning
noon/midday	the evening	Tuesday afternoon
midnight	February	Wednesday evening
bedtime	(the) spring	my birthday
sunrise	(the) summer	a holiday
sunset	(the) fall / autumn	Christmas day
the weekend (uk)	(the) winter	may 5 th
	2013	a weekday
	the 1990s	time
	a few minutes	the weekend (us)

Esse quadro exemplifica as seções que organizam o restante do material. O quadro é seguido de exercícios de preenchimento de lacunas com aplicação das preposições em foco. Essa amostra de material indica que há uma mudança de foco entre o primeiro e o segundo material analisado. No segundo, nota-se fortemente o foco na forma, que sinaliza um distanciamento maior em relação ao que propõe o CM. A terceira amostra de materiais, destinada ao último ciclo do curso, mantém características híbridas, dedicando parte das atividades a um tema (cultura) e, na maioria das atividades, o foco recai no item linguístico. Daremos foco a esse material na categoria 3.

4.2. Categoria 2: aspectos culturais no ensino de línguas

Essa categoria elenca descritores relativos a aspectos culturais no MD: Tratamento intercultural do ensino da língua; Sensibilização cultural; Tratamento de diferenças e semelhanças (culturais e linguísticas). O tratamento intercultural implica na necessidade de ouvir o outro (Mendes, 2007). Estar sensível culturalmente implica em uma postura empática para a condição de outras pessoas em suas culturas.

As amostras de MD do primeiro e do segundo ciclos não dedicam seção ou atividade referentes a aspectos culturais. Não se apresentam atividades, textos ou outros elementos relativos à cultura ou interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem da língua. Por essa razão, a análise dos dados nesta categoria contempla apenas amostras do terceiro ciclo.

Nessa amostragem de MD, podemos observar seções dedicadas a informações e discussões culturais no MD. Estão organizadas como uma seção de conteúdo temático.

Excerto 7

CULTURAL AWARENESS



"A fish only discovers its need for water when it is no longer in it. Our own culture is like water to a fish."

Culture is our invisible teacher. It teaches us how to think, believe and value. All groups develop a common system, which tells us what to pay attention to, and what to ignore; what is right and what is wrong; what is good and what is bad.

Cultural awareness can begin by holding up a mirror. We need to take a long, hard look at ourselves. What makes us the way we are? Well, there's history, religion, tradition, education, and our parents. These are all good things. However, do any of them make us better than the others? No. Not better, but different.

It's easy to understand why we start off believing that our culture is better than any other is. In fact, some argue that it is necessary in order to survive. As children, we typically build our view of the world from our family and the place we grow up. However, as we get older our understanding of the world grows with us.

In the past, many people never left the comfort of their own town or district. They could all spend their days happily believing that the life they knew was the best, that their way of doing things was the right way, and not imagining or caring what others might think. Today's world isn't like that, though. We do business with people from different cultures, we sell each other products and ideas, we live next door to each other, we listen to music from around the world and we learn different languages. We all need to learn to appreciate each other's cultures and ways of living.

O texto apresentado no excerto 7 introduz uma seção dedicada ao estudo cultural na língua alvo. Esse estudo se configura como uma seção temática, assim como o tema *My Childhood*, do MD analisado na primeira categoria. Isso significa admitir que esse não se configura como um tratamento intercultural no ensino da língua. Segundo Mendes (2008), a abordagem intercultural se caracteriza pela capacidade de ouvir o outro e colocar-se em seu lugar e também por ouvir a si mesmo, colocando em questão preconceitos e estereótipos a respeito do outro e de sua cultura. Esse tratamento não foi observado no conjunto de atividades analisadas.

As atividades dessa seção, entretanto, guardam o caráter potencializador do MD. As atividades que se seguem ao excerto 7 solicitam a crença e conhecimentos dos participantes do processo, como indicado no excerto 8.

Excerto 8

Paragraph 1

1. Can you think of any examples of behavior from another culture being "unsuitable, unacceptable, or even offensive?"

2. In your own words, what is cultural awareness?

É possível depreender que há elementos deflagradores no excerto, pois a atividade oferece espaço para a agência dos aprendizes. É o espaço que pode ser completado com a visão de mundo dos estudantes, havendo oportunidade de se debater estereótipos e preconceitos relacionados à cultura sua e de outrem. Nesse sentido, a seção contém um *hiperlink* de texto que remete a duas páginas da *internet*¹¹ com conteúdo sobre consciência cultural (cultural awareness).

A partir desse ponto, porém, o MD contempla atividades de caráter linguístico, mesmo mantendo como assunto o tema sobre cultura. O foco muda para exploração do item linguístico em estudo. É o que observamos no excerto 9.

Excerto 9

Discussion these questions with your partner:

How often do you ...

1. ... hug your friends and kiss them on the cheek when you meet?
2. ... eat pizza?
3. ... share food?
4. ... tip the waiter?
5. ... linger in restaurants?
6. ... pay in installments?

Os exercícios que seguem mantêm o mesmo modelo de atividade, sempre com foco no item gramatical. O MD adquire traços do tipo completo ou restritivo, pois

¹¹ Cf. http://www.macmillan.com.br/hotsite/loop/wp-content/uploads/2016/09/LO2_SB_U3_L2.pdf e <https://www.evolve.com.au/what-is-cultural-awareness/>

as atividades focam no treino e no uso de estruturas linguísticas como conteúdos de aprendizagem. Eventualmente, textos sobre aspectos culturais (culturas regionais do Brasil ou estereótipos culturais) podem ser explorados, mas, em parte, como contexto ilustrativo de uso da estrutura linguística sob estudo. Dessa forma, o MD se distancia dos traços evocados pelo CM.

4.3 Categoria 3: protagonismo estudantil

A última categoria apresenta apenas o descritor sobre o protagonismo estudantil. Para observar esse descritor no MD, buscamos atividades que requerem a agência do estudante ou que apresentam elementos deflagradores para que o estudante possa ocupar o espaço da aula como agente, seja para colocar em jogo seu conhecimento ou experiência, seja para agir de alguma forma no uso da língua. Nesse sentido, o MD coletado do segundo ciclo apresenta atividades dirigidas em que o conteúdo linguístico seja necessariamente usado ou treinado, como no excerto 10.

Excerto 10

Complete the sentences using 'going to' and a verb. Look at the example.

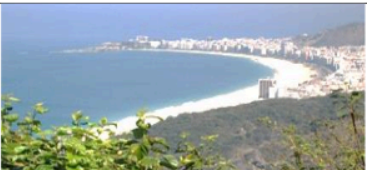
1. We are going to go shopping.
2. She _____ supermarket.
3. The cat _____ pizza.
4. I _____ my bike.
5. They _____ swim.
6. You _____ your homework.
7. They _____ read.
8. He is _____ draw.
9. They _____ to play.
10. We _____ school.
11. You _____ football.



Observamos que quanto mais fatores deflagradores disponíveis no MD, mais chances de se exercitar o protagonismo estudantil surgem. O exemplo observado no excerto 11 indica que, mesmo em uma atividade dirigida para exploração de aspectos gramaticais, um fator pode deflagrar a participação mais protagonista do estudante. Após ouvir uma música, os estudantes são convidados a expressar ideias sobre algumas figuras apresentadas.

Excerto 11

II) Write a sentence from the lyrics which explains the picture

	
1)	2)
	
3)	4)

Which of the topics below can you identify in the idea of the song? Justify orally with words from the lyrics the alternatives that you chose.

Com esse excerto, vê-se novamente a presença de elementos deflagradores. Observe-se que o elemento deflagrador pode depender mais de como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido do que propriamente de como o material está construído. Outro excerto pode ilustrar essa característica. Uma atividade voltada para o uso de um item gramatical pode ser reconduzida para deflagrar comunicação a depender do espaço dado ao protagonismo dos participantes do curso.

Excerto 12**Speaking Activity**

Talk to your partner. What are you going to do to improve your English this semester? What skills are you going to work harder in order to have better English? Write your best three ideas for each category in the spaces provided.

Categories	Ideas
How to improve speaking skills	1. 2. 3.
How to improve listening skills	1. 2. 3.
How to improve writing skills	1. 2. 3.
How to improve reading skills	1. 2. 3.
How to improve vocabulary	1. 2. 3.
How to improve grammar	1. 2. 3.

O foco da atividade é o uso e a prática do sintagma *going to* para expressar planos futuros. Entretanto, é possível que a discussão siga para outro sentido, rompendo-se com a necessidade da mera ilustração de um item gramatical, o que depende de como os participantes vão reagir à atividade.

Discussão

O desenvolvimento temático pode se ancorar em algum elemento que permita foco no sentido. Um exemplo disso é o uso de um gênero textual como condutor do estudo da língua. A biografia (categoria 1) pode cumprir esse papel. O foco no sentido é ensaiado pela manutenção do tópico no processo de expressão no gênero escolhido.

Outro aspecto relevante que surge a partir da análise dos dados firma-se em dispositivos deflagradores no MD. Eles permitem o uso da língua pelos sujeitos do processo no desenvolvimento das atividades. O desenho do MD analisado indica uma crença, em princípio, implícita, de que a aquisição ou a aprendizagem da língua se dá por uma ordem de aprendizagem. Segundo essa crença presumida, nos estágios iniciais da aprendizagem, os aprendizes devem ser expostos a um ensino da estrutura da língua, podendo avançar para um tipo de ensino mais comunicativo quando em estágios mais avançados de um curso de línguas. Isso é verificado por Sant'Ana (2017) em dados apresentados em sua tese de doutorado. Os índices quanto a essa hipótese sugerem que esse pode ser um interessante ponto de investigação.

O CM requer um tipo deflagrador de material didático, a julgar pelo que indicam os descritores invertidos dele. Os MD analisados acompanham em parte esse tipo, mas também contemplam de forma preponderante o tipo restritivo. Isso pode indicar que o currículo pode não ter a influência esperada sobre o desenvolvimento de uma política pedagógica deficientemente implementada na rede. Dificuldades com a implementação do ciclo e de desenvolvimento de temas propostos parecem sinais que corroboram com essa observação. Nesse sentido, é relevante a intensificação de estudos que busquem observar a implementação do currículo nas salas de aula.

Considerações Finais

O CM, como uma política educacional, pode funcionar como uma tecnologia. Nessa perspectiva, ele pressupõe uma fundamentação teórica, mas não precisa apresentá-la de forma exaustiva ou compreensiva. Bastam algumas referências, especialmente conceituais, em um contexto adequado para que essa base possa ser reconhecível. Assim, entendemos que, quando um MD é elaborado, esse material não precisa partir do currículo para abarcá-lo desde que contemple de forma mais abrangente a baliza teórica que o fundamenta.

Analizamos um material caracterizado como híbrido considerando os tipos de MD propostos. Assim, o material reúne dispositivos de material deflagrador e de material restritivo. O tipo restritivo parece tomar mais espaço do que o deflagrador. Talvez esse fato possa ser associado a uma tradição de ensino em que o professor ou mesmo o material didático tenham recebido maior atenção como fontes de conhecimento ou de modelo da língua ensinada. Entretanto, também pôde-se entender que o MD, ao apresentar dispositivos deflagradores, já é capaz de viabilizar uma prática de ensino com forte aproximação dos traços marcados no CM.

Finalmente, espera-se que o tipo de estudo proposto neste artigo possa se colocar como um modelo de construção de parâmetros depreendidos do currículo para essa análise. O Núcleo de Pesquisa do Observatório do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal é um espaço importante para apoio a estudos deste tipo. Esse Núcleo de estudo poderá coletar dados sobre a real influência do CM na rede pública de ensino e propor meios para uma implementação mais eficaz e robusta do CM.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. *Algumas Reflexões Sobre a Abordagem Comunicativa, O Pós-método e a prática docente*. In: **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.

ALLWRIGHT, D. *A morte do método*. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília: EdUnb, v. 3, p. 21-29, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **As Competências por Dentro**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

_____. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

_____. **Tendências no Ensino de Línguas**. Campinas: Unicamp. 2003 (mimeo).

_____. *Escolhas e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas*. In: **Revista Contexturas**, v. 32, Campinas, Unicamp, 1998.

_____. *Abordagem Orientadora da Ação do Professor*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de Português LE**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE; BAGHIN, D.; CONSOLO, D. A.; SANTOS, J. B. C. DOS; ALVARENGA, M. B.; VIANA, N. *A representação do processo e aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, 13 dez. 2012.

ALVARENGA, Magali Barçante. **Configuração de competência de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese de doutorado. Unicamp, 1999.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de teorias informais no ensinar de professores de LE (inglês)**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATTISTI, C. A. **A Natureza do Mecanicismo Cartesiano**. In: PERI, v. 02, n. 02, 2010, p. 28 – 46.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C.; BROUNELL, J. *A Produção de Materiais Comunicativos: Princípios Básicos*. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, 1998. v. 32.

DELUIZ, N. *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. In: **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 3-25, set./dez., 2001.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento** - Ensino Fundamental. Brasília, 2018.

FREITAS, M. S; ORTALE, F. L. **Estudos de Abordagem no Ensino de Línguas e Formação Docente**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

GONZÁLEZ, V. A. *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. 2015. xvii, 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GRIFFITHS, M.; TANN, S. *Using reflective practice to link personal and public theories*. **Journal of Education for Teaching**, v. 18, n. 1, p. 69-84, 1992.

KUMARAVADIVELU, B. *Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective*. In: FREIRE, M., ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. (orgs.) **Lingüística Aplicada & Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p.25-37.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2005.

OEIRAS, J. Y. Y.; ROCHA, H. V.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Português na Internet: questões de planejamento e produção de materiais**. Campinas/SP: Unicamp. Mimeo. Última consulta em 10/10/2023. Disponível em https://www.nied.unicamp.br/teleduc/wp-content/uploads/sites/2/2019/02/joeiras_ribie98.pdf

PRABHU, N. S. **Should materials be prescribed?** Bangalore, India. 2003a. (mimeo)

_____. *Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça*. In: **Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Unicamp: IEL. 2003b. v. 37.

_____. **Materials as Support: Materials as Constraint**. RELC Seminar. Singapore, abril de 1998. (mimeo).

_____. **Second Language Pedagogy**. Oxford: University Press. 1987.

SANT'ANA, J. S. **Competências para Ensinar Línguas**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2021.

_____. **Por uma Porta Entreaberta**: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas. Tese de Doutorado, São Carlos: UFSCar, 2017.

_____. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ENSAIO

A pesquisa científica e o papel do pesquisador

Dra Lucicleide Araújo¹²

Dr Juscelino Sant'Ana¹³

Resumo

Este ensaio objetiva apresentar uma reflexão sobre a importância da pesquisa científica, do método, do papel do pesquisador e de seus processos inovadores no contexto de uma comunidade acadêmica. Engloba um estudo fundamentado em campos interdisciplinares pautados na Filosofia da Ciência, na Psicologia e na Educação. Entende-se que o pesquisador pode praticar ciência de forma inovadora e criativa sem deixar de lado o necessário rigor metodológico amparado por uma comunidade de praticantes e para além de seu campo científico tendo por base pressupostos teóricos mais abertos e plurais.

Palavras-chave: Pesquisa científica. Pesquisador. Método. Comunidade científica.

Abstract

This paper aims to present a reflection on the importance of scientific research, the scientific method, the role of the researcher, and his/her innovative processes in the context of an academic community. It encompasses a study grounded in interdisciplinary fields based on the Philosophy of Science, Psychology, and Education. It is understood that the researcher can practice science in an innovative and creative way without neglecting the necessary methodological rigor supported by a community of practitioners and beyond their scientific field, based on more open and theoretical assumptions

Keywords: scientific Research. Researcher. Method. Scientific Community.

¹² Lucicleide Araújo é Pós-Doutora em Educação (PhD). Doutora em Psicologia e Mestre em Educação pela UCB. Pedagoga. Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional, Arteterapeuta. Especializada em Estimulação cognitiva por Neurofeedback e Modificabilidade Cognitiva (PEI). Docente em cursos de Graduação e Pós-graduação. Autora de livros didáticos e vários artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Organizadora e co-autora em várias antologias. Pesquisadora. Membro da AIAB (Academia Inclusiva de Autores Brasileiros) e da AJEB (Associação de jornalistas e escritoras do Brasil). Email: lucicleide.ead@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/8517011730145399>. ID Lattes: 8517011730145399.

¹³ Juscelino Sant'Ana é doutor em Linguística com pós-doutorado em Linguística Aplicada. Tem mestrado em Linguística Aplicada e é licenciado em Letras/Inglês. É professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuando na formação continuada de professores da rede pública de ensino (EAPE) e é professor da Faculdade CCI. Contato: juscelino.silva@portalcci.com.br.

Introdução

É na Filosofia da Ciência que temos visto mais comumente debates sobre a natureza da ciência, sua estruturação, questões sobre pesquisa e sobre o pesquisador. Tomamos como exemplo dessas confrontações produtivas o estimulante e célebre debate entre Imre Lakatos e Feyerabend na segunda metade do século passado sobre o método científico. Kuhn, também na segunda metade do século XX, apontou a influência do fator humano na estrutura das ciências e como suas revoluções ocorrem (KUHN, 2012).

As profundas reflexões proporcionadas por essas disputas de ideias têm valor inestimável. Por um lado, elas renderam, a título de exemplo, a consciência de limites e imperfeições da ciência, da razão humana e do alcance que um empreendimento como o científico pode atingir. Concordamos que a ciência ainda não é capaz de abarcar todos os problemas da realidade (FEYERABEND, 2011). Também sabemos que ela avança por disputas de paradigmas no interior das comunidades de praticantes das ciências (KUHN, 2012). Ainda, há de se considerar que ciência está no âmago da sociedade e sem ela a sociedade é dificilmente transformada.

Nesse contexto, Capra (1996) aponta dois marcadores paradigmáticos na ciência que oscilam nas comunidades em um movimento pendular de predomínio. Segundo o autor, um marcador sustenta uma visão linear e mecanicista do mundo (Santos, 2008), enquanto o outro abarca uma visão não-linear e complexa do mundo (cf. também MORIN, 2002, 2003).

Ainda de acordo com Capra (idem), o paradigma atual está pautado por uma visão antropocêntrica e linear. Essa visão sustenta proposições “que concebem o universo como um sistema mecânico, visão do corpo como máquina, visão da sociedade como luta competitiva pela existência, crença no progresso material ilimitado baseado no crescimento econômico e tecnológico” (apud SANT’ANA, 2017, p. 29, 30). Esse é o paradigma positivista ou cartesiano e tem sido dominante nas ciências (SANTOS, 2008), apesar de se encontrar em fase de retrocesso (CAPRA, 1996).

No coração desse debate, encontra-se o pesquisador, o sujeito cognoscente que deseja conhecer e compreender determinado fenômeno por meio de um método traduzido por caminho, a ser trilhado e estabelecido mediante intervenção constituída por estratégia, iniciativa, invenção e arte. (Thiollent, 2011; Morin, 2010). O pesquisador é o elemento dinamizador de uma pesquisa: ele planeja e instrumentaliza o processo, recorta o fenômeno ou o problema a ser pesquisado, interage e promove interação com eventuais participantes de uma pesquisa no cenário onde ela se desenvolve, registra, escreve e divulga os resultados obtidos no processo (cf. DROESCHER e SILVA, 2014). Isso deixa em evidência o caráter complexo e relevante que o papel do pesquisador representa.

Neste texto, o objetivo deste ensaio é apresentar de forma organizada uma parte da discussão que contempla a importância da pesquisa, do método, do papel do pesquisador no campo científico e de seus processos inovadores. O texto é dirigido, pretensamente, a todos e todas que desejam compreender um pouco mais sobre o tema proposto. Não pretendemos, entretanto, empreender um debate aprofundado sobre as questões. Estaremos satisfeitos em lograr apresentar um quadro explicativo do que seja a pesquisa científica e o papel do pesquisador depreendidos dos pontos elencados no objetivo, os quais orientam a organização e seções do texto a seguir.

1. A pesquisa científica

Sob uma perspectiva não-linear, pesquisar consiste em construir e reconstruir conhecimentos sobre um tema de interesse. É ação com intencionalidade de desvendar fenômenos “multidimensionais” (MORIN, 2008). Exige atitude e coragem, pois o percurso do pesquisador que se coloca em trilha é sempre sujeito a várias bifurcações, imprevisibilidades e aleatoriedades. Haja vista que o caminho da pesquisa conta com o inusitado, o imprevisto, levando o pesquisador a adentrar em diferentes ocasiões e lugares dantes não imaginados (LAVILLE e DIONNE, 1999; FEYERABEND, 2011).

É possível prever, planejar uma pesquisa, mas os processos e seus resultados, vão sendo revelados e desvendados à medida em que o caminhante (o pesquisador) se põe a caminho. Feyerabend (2011, p. 20) sustenta que “[a] pesquisa

bem-sucedida não obedece a padrões gerais; depende, em um momento, de certo truque e, em outro, de outro”. Por isso, pesquisar requer, sobretudo, estar atento às constantes organizações e reorganizações que a pesquisa exige, por meio das diversas escolhas e tomadas de decisões que pesquisadores terão de fazer a cada novo cenário que irá se instaurar conforme os avanços no processo da pesquisa forem ocorrendo.

A pesquisa científica é uma aventura e um mistério. São trilhas de caminhos incertos, desafiadores, de processos circulares e recursivos, cujos pesquisadores estarão em movimentos de idas e vindas, por meio das leituras e releituras, revisão dos conceitos, fazendo constantes análises e sínteses. É um processo pelo qual experimenta-se um mistério de sentimentos, emoções e de transformações. Popper (2013, p. 20) admitiu que, ao formular suas propostas, foi “guiado por juízos de valor” e algumas “predileções de ordem pessoal”. Pesquisar é, em alguma medida, olhar para o passado porque o pesquisador lança mão dos instrumentos de pesquisa e dos conhecimentos que outros pesquisadores lhe legaram antes dele. Mas também para o presente, com perspectivas de se lançar para o futuro, com as inovações e os resultados concebidos pela pesquisa.

A pesquisa é, por um lado, desafiadora e ao mesmo tempo enriquecedora. Por fazer parte constitutiva da vida, pesquisar é algo que fazemos cotidianamente. Quando buscamos alguma informação sobre algum tema que nos interessa ou sobre algum problema que buscamos solucionar, nós já estamos exercitando o desejo da pesquisa. Por outro lado, a pesquisa implica um grau de disciplina, pois ela solicita atenção a “procedimentos sistemáticos”, baseados em “raciocínio lógico” para resolver problemas práticos e/ou teóricos (ANDRADE, 2005, p. 121.) por meio, entre outras possibilidades, da categorização de fenômenos.

A pesquisa emerge, portanto, da curiosidade humana e do desejo de ordenarmos o caos, aquilo que está desorganizado. Isso pode se dar não pelo isolamento, mas pela compreensão das partes e o todo, numa perspectiva de um pensamento complexo, em seu sentido literal, “originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”, como assim atribuído por Morin (2008, p. 89).

Em contextos acadêmicos, a pesquisa científica é algo que vai além do senso comum sobre a realidade objetivada. A pesquisa científica no âmbito institucional visa construir/reconstruir um *corpus* de conhecimentos sobre determinada temática, a partir de uma problemática que leve o pesquisador a observar, analisar e a desejar investigar com mais profundidade sobre um determinado e curioso fenômeno.

Nesse sentido, é muito importante envidarmos esforços para a elaboração de um relevante problema de pesquisa, pois é por meio dele que o pesquisador é instigado à curiosidade, ao desejo de investigar, de ir à busca, pela pesquisa, por respostas para as suas indagações e para a sua comunidade científica. Assim, diferente da pesquisa que realizamos cotidianamente (senso comum), a pesquisa científica exige rigor, consistência, organização e coerência com o método escolhido ou construído pelo sujeito pesquisador para fazer seu caminho.

As questões levantadas até este ponto indicam uma percepção de ciência em sua condição denominada por Kuhn (2012) de ciência normal, à qual atribuiu grande valor e importância. No dizer do autor, a prática da ciência normal está vinculada a um paradigma ainda vigoroso, isto é, capaz de oferecer um modelo produtivo de problemas e de suas soluções. As revoluções, segundo o autor, ocorrem por conta da incapacidade de um paradigma vigente dar conta das questões levantadas. O paradigma, portanto, estrutura e sustenta a prática e os métodos da ciência normal.

O que caracteriza uma ciência, além de seu objeto de estudo, é a aplicação de um método científico (MARCONI e LAKATOS, 2003; SEVERINO, 2007). Ele impede que a atividade científica não seja apenas uma variação de qualquer empreita do senso comum; ele diferencia o uso da palavra pesquisa no cotidiano e na ciência. Não são, portanto, o mesmo termo, a não ser na forma exterior. A pesquisa científica conta com o emprego do rigor metodológico, por meio de um método científico. É para ele que dedicamos nossa atenção na próxima seção.

2. Método

O método científico (frequentemente referido na literatura de metodologia científica e, muitas vezes, no plural – métodos) pode ser descrito como um conjunto de procedimentos ordenados, organizados em um processo de maneira a se atingir um fim, propor uma solução de um problema, ou uma resposta a uma pergunta (cf.

Andrade, 2005; Cervo, Bervian e Silva, 2007). Esse processo pode envolver procedimentos específicos consagrados pela comunidade científica ou novos a serem validados, técnicas, instrumentos e práticas.

Um método, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007), depende do objeto da pesquisa. Portanto, ao se proceder a uma pesquisa, o pesquisador não terá a preocupação de aplicar o método científico, mas constituir o método que seja mais adequado ao seu objetivo, ao objeto pesquisado e a condições dadas. Nesse sentido, parafraseando Feyerabend (2011), um método pode não seguir “padrões” como se uma receita fosse. Em certa medida, ele será sempre uma construção nova. Método, portanto, nos possibilita, enquanto pesquisadores, pensar e estrategiar. É uma trajetória em espiral, que nos descobre e nos redescobre diferentes durante o decurso da vivência e experiência. Método pode ser compreendido, portanto, como atividade pensante do sujeito pesquisador, com capacidades para aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho de produção da pesquisa.

O método pode controlar ou reduzir os efeitos de uma percepção subjetiva ou impressionista frente a um fenômeno sob estudo. Ele disciplina o espírito (Cervo, Bervian e Silva, 2007) para ser cientificamente mais rigoroso. Nessa direção, o rigor terminológico acompanha o rigor metodológico. A terminologia pode ser entendida como uma “língua de especialidade” (PONTES, 1997, p. 44), que indica um uso específico de termos em uma área do conhecimento formal ou científico.

A terminologia guarda um sistema conceitual de uma teoria ou campo de estudo. O rigor terminológico diz respeito ao uso cuidadoso e específico de termos e conceitos no âmbito de um sistema teórico. Assim, as palavras usadas nesse campo terão uma variação semântica mais ou menos controlada de modo que, quando essa palavra for usada em diferentes textos, deverá ter invariavelmente referência a um mesmo sentido ou conceito.

O método entra em cena de mãos dadas com o uso terminológico adequado em uma área de forma rigorosa. Ele é extremamente importante na prática das ciências e na comunicação inequívoca da construção do conhecimento, mas ele não faz as “descobertas” ou propõe uma hipótese. Ele é um meio para que o

pesquisador possa estudar os fenômenos e explicar os objetos estudados. Em outras palavras, quem cria as teorias, explica os fenômenos e constrói conhecimento é o cientista, o sujeito cognoscente. É o elemento humano que é capaz de proceder a uma aventura inovadora. A próxima seção é dedicada a esse aspecto.

3. O caráter inovador do pesquisador

O caráter inovador do pesquisador reside na busca por um diálogo e na formação de um pensamento capaz de fazer uma leitura compreensiva do contexto e do complexo, tendo em vista gerar pensamentos reflexivos que ligam e enfrentam incertezas. O pesquisador busca um diálogo baseado em leituras de mundo, que antecedem à da palavra, como ensina Freire (1989), com rigor científico capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas “pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes”, como orienta Morin (2008, p. 93). Isto é, nesse processo, o pesquisador estabelece uma conexão inseparável entre a explicação e a compreensão, considerando o objeto de conhecimento para além de sua causalidade, mas que também comporta um processo de identificação e projeção que se constitui entre os sujeitos. Ainda, possibilita uma compreensão baseada em uma ciência que valoriza processos intersubjetivos e não apenas objetividades. Por isso, primamos por e defendemos a abertura ao conhecimento, assim como sensibilidade para, não somente o pesquisador explicar, mas, sobretudo, compreender o fenômeno em seu contexto de realidade complexa.

Outro caráter inovador diz respeito ao compromisso do pesquisador com uma construção e elaboração científica com consciência. Isso implica um reconhecimento do seu lugar e de seu papel na continuidade construtiva de uma ciência com impacto transformador na sociedade, pelo processo da pesquisa. Na atualidade, com inúmeros problemas humanos, ecológicos e sociais, é urgente, de nossa parte enquanto pesquisadores, a necessidade de novos olhares científicos sobre o conhecimento, a ciência e também sobre a vida para não contribuirmos ainda mais com a disseminação de propostas de métodos únicos que muito mais contribuem para uma consequente miopia e cegueira planetária, do que para transformações na sociedade (MORIN, 2010).

Na perspectiva complexa, segundo Morin (2007), tudo no universo está interligado, interconectado. Nada está separado. E a interação existe em quaisquer níveis de realidade coletiva. Esta compreensão da existência de diferentes níveis de realidade (microfísica, macrofísica e virtual) ajuda o pesquisador a inovar, invertendo a lógica de compreensão dos conceitos contrários, compreendendo-os como complementares entre si. Para tanto, urge a necessidade de um pensamento complexo, como propõe Edgar Morin (2001), na formação do sujeito pesquisador que pressupõe dar respostas mais inovadoras a problemas complexos. Haja vista que o pensar complexo sugere a superação de um pensamento disjuntivo por um mais elaborado e menos fragmentado, trabalhando-se ao mesmo tempo com o todo e com as partes sem os separar, pois ambos estão mutuamente implicados no processo da pesquisa.

Requer, sobretudo, uma postura, uma atitude de abertura - por parte do pesquisador - frente ao conhecimento, sob diferentes formas de interpretação, baseando-se em diferenciadas perspectivas e bases epistemológicas multirreferenciais para superar as fronteiras disciplinares, visões dicotômicas e fragmentadas em relação ao conhecimento em construção. Uma busca constante por novas epistemologias, para além de paradigmas tradicionais, com vistas a se pensar os métodos e a reintegrar o sujeito conhecedor ao seu próprio processo construtivo de conhecimento.

Segundo Edgar Morin (2010), fazer ciência sem consciência e consciência sem ciência são ambos mutiladores. Por isso, o pesquisador deve pertencer e estar ligado a uma comunidade científica pois o processo da pesquisa é desafiador e necessita ser um bem partilhado e compartilhado por meio de muitos diálogos e trocas coletivas e com base em fundamentos que são tecidos no decurso do desenvolvimento do processo sócio-histórico-cultural da humanidade.

4. O pesquisador na comunidade científica

Por um lado, a ciência é um empreendimento do espírito humano, por isso não há de ser uma atividade rígida, seguidas por regras ou programas engessados e que não permitem ao pesquisador ousar ou repensar novos caminhos ainda em processo investigativo e de descobertas. Por outro, a pesquisa se estabelece em um

lugar reconhecido como a comunidade científica (cf. Schwartzman, 2015). No Brasil, o termo “comunidade científica” está muito próximo de outro bastante usado na literatura da área - comunidade acadêmica (cf. Sousa, 2010) dada a sobreposição do mundo da ciência e do mundo universitário¹⁴.

O conceito de comunidade é bastante controverso (Peruzzo e Volpato, 2009) e difuso (Sousa, 2010). Há vários fatores para controvérsias em torno do conceito. Destacamos, principalmente, o fato de enfrentarmos presentemente um período de “mudanças no modo de produção do conhecimento” (Sousa, 2010, p. 150). Esse fator é importante porque reconfigura o conceito de comunidade acadêmica, segundo Sousa (idem). Não pretendemos retomar a discussão sobre o conceito de comunidade acadêmica neste trabalho. O que queremos examinar é a relação entre o pesquisador no âmbito de uma comunidade específica. Para o leitor mais interessado, sugerimos como leitura inicial o texto de Sousa (2010).

Para discutirmos a relação do pesquisador com a comunidade acadêmica, dentre as várias dimensões do conceito (cf., por exemplo, relação entre comunidades, gestão interna, gestão institucional, relação com a sociedade), destacamos as relações internas de uma comunidade acadêmica. Nesse sentido, dois pontos são salientes para nossos interesses: o papel de regulação da comunidade acadêmica e de acolhimento e apoio ao pesquisador.

A comunidade acadêmica desempenha o importante papel de controle da qualidade das práticas científicas em seu interior. Esse papel se manifesta, por exemplo, quando valida o conhecimento científico. Há diferentes meios pelos quais essa validação pode acontecer. Ela se realiza nas bancas de avaliação de trabalhos de conclusão de curso, frequentemente indicado sob a sigla TCC (trabalho de conclusão de curso), de dissertações e de teses. Também acontece quando pesquisadores submetem seus trabalhos a canais de publicação em que se realizam avaliações do tipo duplo cego, em que membros da comunidade acadêmica julgam os trabalhos submetidos pelos pesquisadores. O exercício do controle de qualidade sobre os processos de pesquisa e de construção do conhecimento é importante,

¹⁴ Dados de 2019 dão conta de que mais de 95% da produção científica no Brasil ocorre nas universidades públicas. Cf. no site eletrônico da Academia Brasileira das Ciências. <https://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>

pois pode ajudar a aprimorar os processos e as práticas de construção do conhecimento.

Mas a comunidade científica também exerce papéis de apoio a pesquisadores em suas respectivas áreas. Uma comunidade, conforme sugere Kuhn (2012), apresenta modos de produção do conhecimento que fornecem um paradigma aos grupos de praticantes da ciência daquela comunidade. Isso está impresso no conceito de paradigma desse autor, para quem “realizações científicas” de uma comunidade “proveem problemas modelares e soluções para uma comunidade de praticantes” (KUHN, 2012, p. xlii).

Hacking (2012) explica que o conceito de Paradigma de Kuhn entra em cena de mãos dadas com o de comunidade. Dessa forma, a comunidade pode oferecer algum grau de estabilidade na prática de ciência aos pesquisadores ao produzir um sistema de regras e normas que regulam o processo de construção do conhecimento. Kuhn (idem) chama isso de ciência normal, em um período em que um paradigma no interior da comunidade ainda não se exauriu, ou seja, ainda consegue responder aos problemas apresentados no contexto de uma dada ciência.

O pesquisador está situado no tempo e no espaço. Ele tanto se situa em um contexto sócio-político-cultural em sentido amplo, quanto em uma comunidade de práticas científicas, em sentido estrito. Nesse contexto, por um lado, ele se serve de uma “cultura” de prática científica, manifesta no conceito de paradigma, que o acompanha no tempo. Por outro, o pesquisador pode se movimentar nessa estrutura para buscar fazer seu trabalho de forma autônoma e responsável, na medida em que pode usar as regras e normas da comunidade como parâmetros para suas práticas na pesquisa em uma área da ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica é um processo de investigação complexo. O caráter complexo da pesquisa pressupõe a necessidade por parte do pesquisador de estar aberto ao surgimento de emergências, aos acasos, aos constantes diálogos, possibilitando diferentes interlocuções e interações com os saberes.

Trata-se de um caminho metodológico que requer intervenção por parte do pesquisador, por meio da constituição de estratégia, iniciativa, invenção e arte. Tal caminho traça um processo de organizar os dados e pensar os problemas numa perspectiva paradigmática, isto é, situado no seio de uma comunidade de praticantes de uma dada área científica. Não obstante, é um processo transformador da realidade, capaz de ser construído e reconstruído por meio de uma escuta sensível por parte do pesquisador, numa tentativa de compreender atitudes, comportamentos, ideias, valores, símbolos e mitos, de modo profundo, num movimento constante, circular e recursivo de aproximação e distanciamento.

Na prática, nenhum tipo de pesquisa é auto-suficiente, capaz de dar conta de fazer uma leitura pura da realidade complexa e multidimensional, ainda que se saiba da incompletude e impossibilidade de encontro com a verdade pura e absoluta pela pesquisa. No entanto, ainda assim, é papel do pesquisador caminhar sob a égide do método, compreendido e construído no processo do caminhar, alinhado a um paradigma em vigor na sua comunidade, rumo ao desvelamento de um problema a partir do ponto de realidade com a qual se relaciona, se vive e se estabelece.

Referências

CAPRA, F. **A Teia da Vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

DROESCHER, F. D.; SILVA, E. L. O pesquisador e a produção científica. In: **Perspectiva em Ciência da Informação**. 19 (1) • Mar 2014. Consulta em 08/10/2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pci/a/ww5zR3KhYCK65bPkWJyTQtf/?format=pdf&lang=pt>

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

HACKING, I. *Preface*. In: KHUN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

KHUN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor - 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PERUZZO, C. M. K.; VOLPATO, M. O. *Conceitos de comunidade, local e região*. In: **Líbero** – São Paulo – v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. de 2009.

PONTES, A. L. **Terminologia Científica**: O que é e como se faz? Rev. de Letras v. 19 – No 50. ½ - jan/dez 1997. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16811/1/1997_art_alpontes.pdf

POPPER, K. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, 2013.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARTZMAN, S. **Um Espaço para a Ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, S. B. A 'comunidade acadêmica' como um conceito errático. In: **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Vol. XX, 2010, pág. 149-166. Disponível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2283/2090>

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Saúde

Perspectiva da Enfermagem à Mulher no Climatério: assistência e prevenção de agravos na atenção primária

Geovanna Moreira Azambuja¹⁵
 Karolina Viana de Carvalho¹⁶
 Samara dos Santos Ribeiro¹⁷
 Prof. Me Marcelino Pedrosa¹⁸
 Prof. Es Rayane Pires da Silva¹⁹

RESUMO

O objetivo deste estudo é debater e abordar a perspectiva do enfermeiro na assistência à mulher no climatério na atenção primária, discutindo a importância de desenvolver e implementar práticas preventivas e acolhedoras de enfermagem para o público alvo apresentado. Trata-se de uma revisão bibliográfica na literatura nacional, relacionado a mulher no climatério, realizadas nas seguintes bases de dados: Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Scientific Electronic Library Online (SciELO), serviço da U.S. National Library of Medicine (NLM), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Os artigos apresentados discutem o climatério, sintomas climatéricos, atuação do enfermeiro na atenção primária, fisiologia e patologia do climatério e o ponto de vista dos profissionais na atenção às mulheres. Conclui-se que a enfermagem enfrenta desafios persistentes em relação a esse tema, e o papel dos enfermeiros na atenção primária busca aprimoramento visando a interação, o acolhimento e a promoção da saúde das mulheres que vivenciam o climatério.

Palavras chave: Saúde da mulher; climatério; enfermagem na saúde da mulher; menopausa; atenção primária; saúde básica; fase climatérica.

Abstract

The objective of this study is to debate and address the nurse's perspective in assisting climacteric women in primary care, discussing the importance of developing and implementing preventive and welcoming nursing practices for the target audience presented. This is a bibliographical review of national literature related to climacteric women carried out in the following databases: Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences (Lilacs), Scientific Electronic Library Online (SciELO), service of the U.S. National Library of Medicine (NLM) (PubMed), Virtual Health Library (VHL). The articles presented discuss the climacteric, climacteric symptoms, nurses' role in primary care, physiology and pathology of the climacteric and the point of view of professionals in caring for women. It is concluded that nursing faces persistent challenges in relation to this topic, and the role of nurses in primary care seeks improvement aimed at interaction, reception and promotion of the health of women experiencing menopause.

¹⁵ Estudante de Enfermagem na FacCCI.

¹⁶ Estudante de Enfermagem na FacCCI.

¹⁷ Estudante de Enfermagem na FacCCI.

¹⁸ Professor e Mestre em Matemática pela Universidade de Brasília.

¹⁹ Professora Especialista Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia.

Keywords: Women's health; climacteric; women's health nursing; menopause; primary care; basic health; climacteric phase;

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define o climatério como um período de transição da vida da mulher, que compreende a passagem do período reprodutivo para o não reprodutivo (Brasil, 2008, p. 11). De acordo com os estudos descritivos neste artigo, a fase do climatério acomete inúmeras mudanças fisiopatológicas nas mulheres, fazendo com que sua qualidade de vida seja muitas vezes afetada, além das complicações que podem trazer riscos à saúde se os sinais e sintomas não forem identificados e tratados com atenção adequada.

Este é um período vivenciado por todas as mulheres, e é a fase entre a pré-menopausa, que geralmente acontece após os 40 anos, que pode ocorrer a diminuição da fertilidade e mudanças no ciclo menstrual, a perimenopausa, que se inicia dois anos antes da última menstruação e vai até um ano após com ciclos menstruais irregulares e modificações endócrinas, menopausa, que é a data da última menstruação que só vai ser confirmado depois de 12 meses sem menstruar e a pós-menopausa a qual começa um ano após o último período menstrual. Isso traduz a transição entre o período reprodutivo e não reprodutivo da vida de uma mulher, em que pode ocorrer inúmeras mudanças sistêmicas fisiológicas, patológicas e físicas (Maron, Leal, Bandeira, et al. 2013, p.2).

O climatério faz parte de um processo de envelhecimento pausado e contínuo que resulta em modificações do metabolismo e mudanças hormonais como do estrogênio e progesterona. Podem haver alterações de diversos fatores como hereditários, psicológicos e emocionais, conferindo a necessidade de reajustes em alguns hábitos de vida, para que o equilíbrio seja mantido na vida de cada mulher (Santos, Zanotelli, Ressel, et al., 2012, p.19).

Também pode-se compreender que um número significativo de mulheres geralmente não procuram o atendimento de saúde, por acreditarem não haver a necessidade de acolhimento das queixas e sintomas apresentados, relatando não terem a devida atenção fornecida pelos profissionais da saúde. Assim, sintomas como desânimo, diminuição ou restrição do desejo sexual, perda da estrutura óssea,

entre outros sintomas podem surgir e poderão atrapalhar o cotidiano das mulheres e podem também fragilizar sua saúde (Bisognin, Alves, Wilhelm, et al., 2015, p. 171-172).

O enfermeiro deve desenvolver competência e autonomia para utilizar estratégias de educação em saúde para as mulheres a fim de direcionar autocuidado e instruir conhecimento para as necessidades enfrentadas durante o climatério. As táticas podem ser desenvolvidas por meio da anamnese, consulta de enfermagem e investigação como uma proposta de participação ativa, empática e eficaz capaz de gerar impactos positivos sobre a saúde feminina (Vidal, Miranda, Pinheiro, Rodrigues, 2012, p. 2-3).

É visível que, onde há uma atenção clínica e tratamento adequado, a população afetada tende a ter uma melhor qualidade de vida, mesmo que seja uma condição fisiológica por que toda mulher passa. Podem existir obstáculos que as impeçam de viver em plenitude, saudáveis e ativas, com a menopausa e o climatério; a qualidade de vida tende a cair, pois carregam seus sintomas durante todo seu período. Os sintomas mais comuns vivenciado por elas resumem-se em fogachos e suor excessivo, enfraquecimento dos ossos, diminuição da libido, instabilidade de humor, insônia, ganho ou perda de peso, vulnerabilidade ao câncer de colo de útero, entre outros que se correlacionam diretamente com estado físico, fisiológico e mental da mulher (BRASIL, 2015, p. 17).

Desse modo, as evidências mostram que é preciso uma assistência de enfermagem de qualidade e humanizada desde a atenção primária, tendo em vista que o profissional de enfermagem deixa a desejar no quesito assistência à mulher no climatério, quando os profissionais de enfermagem possam adotar cada vez mais um olhar holístico clínico e acolhedor, promovendo autocuidado à mulher nesta fase da vida, além de atuar na promoção e prevenção realizando as consultas de enfermagem, ações coletivas e visitas domiciliares. Ademais, é importante desmistificar o tabu que se formou sobre o assunto principalmente relacionado a menopausa, dando liberdade e assistência para todas as mulheres nessa fase, garantindo uma melhor qualidade de vida, em que os sinais e sintomas sejam fiscalizados e controlados para um maior desempenho geral de todas as mulheres (Macedo, Marques, Pereira, 2018, p. 2).

A questão norteadora desse estudo abordou: Qual é a perspectiva do enfermeiro quanto à assistência à mulher no climatério e qual é a conduta adequada acerca da prevenção de agravos na atenção primária?

A finalidade do artigo é debater e abordar a perspectiva do enfermeiro na assistência à mulher no climatério na atenção primária, discutindo a importância de desenvolver e implementar práticas preventivas e acolhedoras de enfermagem para o público alvo apresentado, por meio de uma revisão bibliográfica na literatura nacional, relacionado a mulher no climatério junto às dificuldades enfrentadas durante este período.

Os objetivos específicos consistiram em:

- Avaliar o conhecimento e a capacitação dos profissionais de enfermagem na atenção primária em relação à assistência oferecida às mulheres no climatério, com ênfase na compreensão das necessidades específicas das pacientes nesta fase da vida.
- Investigar os desafios e barreiras enfrentadas pelas mulheres no climatério ao acessar os serviços de atenção primária de saúde, incluindo fatores socioeconômicos, culturais e geográficos que possam influenciar o acesso aos cuidados de saúde.
- Contribuir para uma atenção integral às mulheres no climatério por meio de intervenções dos profissionais de enfermagem, a fim de reduzir os impactos das alterações que ocorrem no organismo da mulher durante este período, favorecendo uma melhora na qualidade de vida.
- Analisar a eficácia das estratégias de atendimento e intervenção dos enfermeiros direcionado às mulheres climatéricas, com foco na promoção na qualidade de vida, manejo dos sintomas e prevenção de agravos associadas a esta fase da vida.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. O climatério e sua fisiopatologia

O climatério é um período que não representa uma doença e, sim, uma fase da vida da mulher, na qual a maioria delas pode passar por este momento despercebido e livre de medicamentos. No entanto, outras apresentam modificações

de variáveis níveis e intensidade que requerem intervenção e tratamento (Vidal, Miranda, Pinheiro, Rodrigues, 2012, p. 2).

É um período inevitável na vida da mulher e deve ser encarado como um processo natural e não como doença. (BRASIL, 2008, p. 12) Ele é dividido em três fases: a fase pré-menopausal (do final da menstruação ao momento da menopausa); a fase perimenopausal (período de 2 anos que precede e sucede a menopausa); e a fase pós-menopausal (iniciada 2 anos após a menopausa e finalizada na velhice) (Associação brasileira de climatério (SOBRAC), 2014).

O climatério é uma fase da evolução biológica da mulher, em que ocorre o processo de transição entre o período produtivo e não produtivo chegando ao término um ano depois da menopausa, que ocorre frequentemente entre mulheres de 40 aos 65 anos de idade. As mulheres nascem com dois ovários e neles existem diversos folículos, de número limitado, que no futuro serão os chamados “óvulos”. Quando esses terminam ou estão no final, o organismo entra na “menopausa”, e esses folículos são os responsáveis pela produção de dois hormônios, que são o progesterona e o estrogênio. Por volta dos 40 ou 50 anos da mulher, o progesterona deixa de ser produzido pelo organismo. Isso causa o primeiro sintoma, que é a irregularidade menstrual, que é quando os ciclos ficam mais curtos e depois ocorrem atrasos menstruais, além da irritabilidade, nervosismo e insônia. Essa fase inicial é chamada de climatério (Alves, Costa, Bezerra, et al., 2015, p. 65).

1.2. Sinais e sintomas que acometem

Nos sintomas do período de transição, Fernandes (2018, p. 43-44) afirma que os fenômenos por trás do climatério estão diretamente relacionados à perda da função endócrina e reprodutiva. Grande parte das mulheres, por não entender as modificações em seu corpo, não dificulta apenas uma assistência humanizada como também impossibilita o esclarecimento de incertezas que a mulher tem durante sua meia vida, por isso, ocorre a necessidade de a mulher ser bem assistida durante esta fase.

O primeiro indício da chegada do climatério, que faz com que a mulher tenha modificações profundas na vida, é a irregularidade menstrual. Nesse período, a

mulher sofre uma série de alterações físicas e psicoemocionais (Brasil, 2008 p. 33-37). Essas alterações influenciam principalmente o aspecto psicossocial e afetiva, como por exemplo: o surgimento de tristeza, desânimo, cansaço, falta de energia, humor depressivo, ansiedade, irritabilidade, insônia, déficit de atenção, fogachos (ondas de calor), falta de energia, concentração e a memória, anedonia (perda da satisfação e interesse em realizar diversas atividades) e a diminuição da libido (Curta, Weissheimer, Figueiredo Junior, 2020, p. 2-3).

A fase do climatério também é um fator de risco associado ao câncer de mama. A idade, fatores hereditários, menopausa, obesidade, constipação e tabagismo são grandes fatores de risco para problemas como a Incontinência Urinária (IU), afetando mulheres de várias idades. Isso reduz a autoestima, interfere na vida sexual e restringe atividades sociais. (Honório e Santos, 2009, p. 53)

Além das mudanças físicas, ocorre uma fragilidade geral, ressecamento da pele, cabelo e mucosas por deficiência de hormônio, frequentes infecções urinárias, mudanças sexuais e também dores na relação sexual devido ao ressecamento e atrofia das mucosas da vagina e da uretra (Barbosa, 2010, p. 19-20).

1.3. O papel da enfermagem na fase climatérica da mulher

A necessidade da implantação da atenção à saúde da mulher no climatério supõe a existência de profissionais de enfermagem devidamente capacitados e sensibilizados para atender às particularidades deste grupo populacional (Brasil, 2008, p. 192). Dentre as práticas assistenciais, o enfermeiro deve utilizar a consulta de enfermagem como ferramenta para identificar as necessidades e queixas das mulheres pois, a partir de uma minuciosa anamnese, é possível planejar, estabelecer medidas, orientar e tranquilizar a mulher climatérica, para auxiliar e contribuir para um melhor enfrentamento de sinais e sintomas no climatério, buscando assim uma melhor qualidade de vida (Rocha, 2010, p. 25-27).

Baseado na complexidade da síndrome climatérica e dos seus possíveis reflexos na qualidade de vida feminina, tem sido proposta uma nova abordagem, destacando a importância de uma escuta qualificada paralela às intervenções clínicas necessárias, atenção humanizada para aquelas que precisam, de forma que

possa permitir a maior compreensão do processo crítico existencial envolvido, em que aspectos psicológicos relacionados ao envelhecer se mesclam com aqueles resultantes do esgotamento hormonal. (Lorenzi, Baracat, Saciloto, et.al 2006, p. 312-316).

1.4. Promoção da saúde da mulher climatérica na atenção primária

Os profissionais da saúde atuam em diversas áreas da vida, tendo uma grande importância na menopausa e no climatério. Estudos demonstram que a ação e atuação envolvem educação continuada em saúde para prevenção de agravos e adoecimento como câncer de mama, colo de útero e síndromes metabólicas. Há treinamentos específicos para prevenção e tratamento de Incontinência Urinária (IU) e ou fecal, distúrbios sexuais e outros sintomas que acometem a população feminina, assim como a promoção da saúde dessa população evitando que os sinais e sintomas tornem-se cada vez mais imperceptíveis (Oliveira, Vasconcelos, Nunes, et al., 2018, p. 130-133).

Sendo assim, os profissionais precisam procurar identificar as alterações que acometem na fase do climatério principalmente na atenção primária, em que se localiza o primeiro atendimento de qualquer cidadão, trazendo assim uma melhor adequação e eficácia nos atendimentos e intervenções de enfermagem além de prevenção de sintomas climatéricos (Silva, Araújo, Silva, et al 2012, p. 29).

Uma série de procedimentos oferecidos na atenção básica estão relacionados à orientação profissional destinada ao cuidado humanizado, escuta e tratamento personalizado para as diferentes queixas das pacientes. Assim, pode-se estimular também o autocuidado, a iniciativa de tratamento de sintomas relacionados a prevenção de agravos e a saúde e quaisquer ações que influenciam positivamente na melhoria da autoestima, insegurança, e qualidade de vida durante toda a fase do climatério (Brasil, 2008, p. 12-13).

1.5. A implementação de uma assistência adequada na atenção primária

Não existe atualmente um programa eficaz que tenha sido implementado no âmbito da saúde básica sendo executado na sociedade e nas unidades para garantir melhorias na qualidade de vida destas mulheres. Com isso, verifica-se uma lacuna

no atendimento a elas, pela falta de profissionais preparados, de programas públicos direcionados a orientações básicas e ao acompanhamento que auxilie na qualidade de vida durante o climatério. Considera-se que a saúde da mulher é seletiva, condicionada de forma exclusiva às questões reprodutivas. (Luz, Frutuoso, 2021, p. 7-11)

Contudo, verifica-se também a falta de estratégias específicas e projetos voltados para mulheres no climatério e pela falta desses planos muitas mulheres não procuram o serviço de saúde e, dessa forma, não realizam tratamento. Também há uma necessidade de novos e atuais estudos que relacionem qualidade de vida dessas mulheres quanto aos sintomas do climatério, a fim de obter orientações específicas de tratamento e cuidados de enfermagem sobre essa fase (Albuquerque GPM, Abrão FMS, Almeida, et al 2020, p. 162-163).

A compreensão das mulheres é limitada em relação às mudanças causadas pelo climatério, como destaca Vieira (2018, p. 4). Exatamente por isso, o papel da enfermagem se sobressai no acolhimento, identificação dos sintomas e no incentivo à busca por informações. É de suma importância que os profissionais que lidam diretamente com as questões relacionadas ao climatério estejam adequadamente preparados para determinar a abordagem mais apropriada. Essa preparação é essencial para assegurar que as mulheres sejam não apenas ouvidas, mas também atendidas de maneira apropriada nos serviços de saúde pública, visando proporcionar o cuidado necessário. É nesse contexto que se desenvolvem programas de acolhimento mais eficazes, juntamente com o treinamento dos profissionais, preparando-os para abordar de forma competente os desafios enfrentados por essas mulheres na atenção primária (Vieira, Araújo, Souza, et al., 2018, p. 4-5).

O papel dos profissionais da saúde básica é importantíssimo, pois serve como um guia para que as mulheres que passam pelo climatério saibam com clareza o que fazer e como agir para lidar com as dificuldades que surgem e das mudanças internas e externas que geram no corpo (Luz & Frutuoso, 2021, p. 2).

A atenção fornecida pelo profissional é uma ferramenta necessária para orientar essas mulheres, explicando e deixando claro a elas como as mudanças

ocorrem, quais os impactos sobre o ciclo menstrual, aumento de massa corporal, a sudorese e as ondas de calor intenso, mudanças mentais, e todas as alterações que o climatério traz. Logo, deve-se incentivar as diferentes alternativas de tratamento, evidenciando que existem métodos acessíveis de cuidado que podem garantir uma tranquila passagem por esse período (Banazeski, Luzardo, Roza, Sinski, et al., 2021, p. 7-8).

De acordo com Vieira, Araújo, Souza (2018, p. 5), observa-se que muitos apontamentos com relação à prática de exercícios físicos regulares e uma boa alimentação comprovam resultados extremamente positivos no impacto da qualidade de vida das mulheres no climatério. Alguns dos tratamentos utilizados na redução dos sintomas do climatério envolvem mudanças na alimentação, exercícios físicos e tratamentos de reposição hormonal (TRH) ou não hormonais além de psicoterapia como forma de reduzir ou tratar os sintomas psicossociais e também o oferecimento de consultas periódicas de enfermagem e equipe multidisciplinar nas unidades mais próximas de suas casas para que a mulher tenha uma assistência eficaz capaz de detectar qualquer risco antecipadamente. Estas alternativas demonstram que o período do climatério não tem de ser um período de sofrimento, mas, sim, adequado à prática regular de exercícios que pode fornecer a estas mulheres mudanças na rotina e na resposta do corpo que influenciam positivamente outros aspectos da vida.

2. METODOLOGIA/MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, realizada de período 02 de agosto de 2022 a 05 de setembro do mesmo ano. Foi feito por no formato narrativo com revisão bibliográfica, o qual consiste em análise de estudos, coletas de dados relacionados e se dá a comparação dos dados coletados. Teve como base bibliográfica ferramenta de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho sites de revistas acadêmicas e artigos científicos. Foi realizado um levantamento nas plataformas eletrônicas de busca Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Scientific Electronic Library Online (SciELO), serviço da U.S. National Library of Medicine (NLM) (PubMed), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

A busca dos artigos foi feita utilizando os seguintes descritores em português: Climatério, assistência de enfermagem no climatério, mulheres no climatério, riscos do climatério, climatério na atenção primária, os artigos foram selecionados nos últimos 15 anos.

Os artigos foram selecionados primeiramente pelo título e resumo, em seguida foi feita a leitura na íntegra dos selecionados na primeira etapa para análise de conteúdo para construção da discussão deste estudo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RESULTADOS

O artigo consiste em uma revisão bibliográfica. Na etapa de análise e discussão dos resultados, 37 publicações foram inicialmente selecionadas mas excluídas de acordo com os critérios: Publicações que não abordassem a temática do estudo, artigos duplicados nas bases pesquisadas e artigos com textos pagos. Após a análise mais detalhada, 18 artigos foram selecionados para compor a discussão, levando em conta sua relevância e contribuição: Artigos com menos de 15 anos de publicação, artigos com disponibilidade eletrônica em textos gratuitos e completos, publicações artigos disponíveis nos idiomas português e inglês.

Alguns dos artigos selecionados com maior relevância são mostrados no quadro abaixo organizados por autor, ano de publicação e contribuição para o estudo.

Quadro 1 - Contribuições de artigos incluídos na revisão segundo fonte

Autor	Ano	Contribuição
Macedo, Marques, Pereira.	2018	Aprofunda-se na importância da assistência de enfermagem adequada, humanizada e elaborada à mulher do climatério.
Curta, Weissheimer, Figueiredo et al.	2020	Discute as percepções e sentimentos sobre as alterações corporais de mulheres climatéricas e as mudanças abordando a assistência de enfermagem para a melhoria de qualidade de vida da mulher climatérica.
Alves, Costa, Bezerra et al.	2015	Compreende sobre a fisiopatologia do climatério, enfocando sobre as alterações causadas pelas mudanças hormonais que ocorrem neste período.
Oliveira, Vasconcelos, Nunes et al.	2018	Aborda a atuação do profissional na Promoção da saúde da mulher climatérica na atenção primária priorizando a diminuição de sintomas e evitando agravos relacionados.
Rocha, Marcelli	2010	Explora as medidas educativas de enfermagem para uma boa e qualificada assistência.

Fonte: criado pelos autores.

Macedo et al (2018) Aprofundam-se na importância da assistência de enfermagem adequada, humanizada e elaborada a mulher do climatério. Os autores apresentam a perspectiva do enfermeiro no sentido de que o profissional possa contribuir de forma positiva na vida das mulheres, promovendo assim a melhora dos sinais e sintomas e incentivando o autocuidado na fase climatérica.

Weissheimer et al (2020), por sua vez, discutem as percepções e sentimentos sobre as alterações corporais de mulheres climatéricas e suas mudanças abordando a assistência de enfermagem para a melhoria da qualidade de vida da mulher climatérica.

Eles concluem, sobre a perspectiva do cuidado da enfermagem, que é preciso destinar um cuidado humanizado para as diferentes queixas presentes

nessas mulheres tomando assim a iniciativa de promover o tratamento adequado relacionados a prevenção de agravos como também ações que influenciam na melhora da qualidade de vida.

Alves et al (2015) abrangem a fisiopatologia do climatério, enfocando sobre as alterações causadas pelas mudanças hormonais que ocorrem neste período. Nesse sentido, Alves et al sustentam que a perspectiva do enfermeiro tem um papel fundamental na escuta inicial dos primeiros sintomas, visando a busca de tratamento adequado a fim de minimizar as alterações causadas pelo climatério.

Oliveira et al (2018) abordam a atuação do profissional na promoção da saúde da mulher climatérica na atenção primária priorizando a diminuição de sintomas e evitando agravos relacionados. Para os pesquisadores, a perspectiva do profissional da enfermagem é procurar identificar as alterações que ocorrem durante essa fase climatérica promovendo a prevenção de agravos e evitando assim maiores complicações na vida dessas mulheres.

As conclusões de cada estudo convergem no sentido de que é preciso um olhar holístico e atento do profissional da enfermagem na atenção primária à mulher na fase climatérica, observando os sinais e atuando de forma significativa no melhoramento dos sintomas da mulher nessa fase. Com tudo, é importante o desenvolvimento de medidas preventivas de agravos como também a do autocuidado para que de forma positiva essas mulheres possam passar por esse período com menos sofrimento e complicações.

Há divergências, porém, no sentido de que esses estudiosos diante do exposto permitiram intensificar a importância da percepção do enfermeiro à mulher no climatério na atenção primária, abordando a assistência qualificada e a prevenção de agravos, oferecendo uma visão mais abrangente e informada, destacando diferentes aspectos relevantes e contribuindo para o conhecimento e prática nessa área da saúde, retratando as dificuldades enfrentadas pelos profissionais e as mulheres climatéricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo o climatério e sua fisiopatologia, é evidente que o papel do Enfermeiro no atendimento e acompanhamento de mulheres durante essa fase é de extrema importância. No entanto, ainda há carência de aprimoramentos na assistência, bem como na formulação de estratégias e planejamento para alcançar principalmente a população que busca cuidados na atenção primária e na Atenção Primária à Saúde (APS).

O artigo apresentou uma análise das fontes literárias, nas quais se investigou como o climatério se manifesta e as possíveis complicações decorrentes da desinformação e da falta de tratamento adequado quando ocorrem alterações nessa fase da vida. A enfermagem enfrenta desafios persistentes em relação a esse tema, e o papel dos enfermeiros na atenção primária está em constante aprimoramento, visando a interação, o acolhimento e a promoção da saúde das mulheres que vivenciam o climatério.

A enfermagem ainda vem sendo desafiada pelo tema, e seu papel dentro da atenção primária ainda vem sendo aperfeiçoado para interagir, acolher e promover a saúde das mulheres que já participam desta fase. São necessários mais cursos, relacionados ao climatéricos, treinamentos e ampliação de ações que diversifiquem os métodos hoje utilizados na rede de saúde para intervenções com enfoque na assistência de pacientes no climatério.

Em resumo, espera-se que este estudo se converta em uma ferramenta esclarecedora sobre os aspectos da assistência de enfermagem no climatério na atenção primária, ao mesmo tempo em que estimule novas pesquisas sobre o tema, a fim de sanar as dúvidas a respeito do climatério na vida do estudante, profissional ou até mesmo na vida da própria mulher climatérica.

Referências

ALBUQUERQUE, G. P. M.; ABRÃO, F. M. S; ALMEIDA, A. M.; ALVES, B. L. R; ANDRADE, P. O. N; COSTA, A. N. Qualidade de vida no climatério de enfermeiras atuantes na atenção primária. **Revista eletrônica de Enfermagem**, 2019; 72(3): p. 154-61. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/mCgJFHwxZC9LBP5p9SvMpXM/?lang=pt>. Acesso em: 19 Setembro de 2023.

ALVES, E. R. P.; COSTA, A. M.; BEZERRA, S. M. M. S.; NAKANO, A. M. S.; CAVALCANTI, A. M. T. S.; DIAS, M. D. **Climatério: a intensidade dos sintomas e o desempenho sexual**. Texto Contexto Enferm [Internet]. 2015 [cited 2018, Fev 15];24(1):65. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/v3Z8VV4nQX9XbqhzqjLSJwR/?format=pdf&lang=pt>. 15 de Setembro de 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CLIMATÉRIO - SOBRAC. **Consenso brasileiro de terapêutica hormonal da menopausa**. Consenso da SOBRAC 2014; p.5-39. Acesso em 18 de Agosto de 2022. Disponível em: <https://sogirgs.org.br/area-do-associado/consenso-brasileiro-de-terapeutica-hormonal-da-menopausa.pdf>

BADRAN, A.V.; ARAÚJO, A.L.L.; NAGAE, D.K.I.; TAKAHASHI, L.R.FORMICOLA, N.R.; MIYAMOTO, W.R. et al. **Aspectos da sexualidade na menopausa**. Arq. Med. Hosp. Fac. Cienc. Med., v.52, n.22, p.39- 43, 2007. Disponível em: <https://arquivosmedicos.fcmsantacasasp.edu.br/index.php/AMSCSP/article/view/419> Acesso em 02 de Agosto de 2022.

BANAZESKI, A. C., LUZARDO, A. R., ROZO, A. J., SINSKI, K. C., PALOMBIT, M. R., & CONCEIÇÃO, V. M. (2021). **Percepções de enfermeiros sobre a atenção ao climatério**. Rev. Enferm UFPE,15:e245748. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/245748/37522>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

BARBOSA, I. ARRUDA. **A saúde da mulher no climatério: contribuições da enfermagem para a saúde da família**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. Núcleo de Educação em Saúde Coletiva. Pedras de Maria da Cruz, 47f. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/referencia/0000001919>>. Acesso em 11 de Setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção À Saúde. Departamento De Ações Programáticas Estratégicas. **Assistência Integral À Saúde Da Mulher: Bases De Ação Programática Ministério Da Saúde**. - Brasília, Centro De Documentação Do Ministério Da Saúde, 1984. 27 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/assistencia_integral_saude_mulher.pdf. Acesso em 10 de Outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Manual de Atenção à Mulher no Climatério/Menopausa** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. p. 192 (Série A. Normas e Manuais Técnicos (Série Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos – Caderno, n. 9. Acesso em Brasil, 2015, p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_atencao_mulher_climaterio.pdf. Acesso em 12 de Agosto de 2022.

BISOGNIN, P., ALVES, C. N., WILHELM, L. A., PRATES, L. A., SCARTON, J., & RESSE, L. B. (2015). **O climatério na perspectiva de mulheres**. Enferm. Glob., 14(39), 171-172. Disponível em:

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412015000300008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 15 de Setembro de 2022.

BONGANHA, V.; MADRUGA, V.A. **Qualidade de Vida da Mulher na Pós-Menopausa**. In: Vilarta R, Gutierrez GL, Monteiro IN (organizadores). Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XXI. Campinas: Ipes, cap. 4, p. 37-43, 2010. Contexto & saúde, Ijuí. V 11, n. 20, p 545-550, jun. Disponível em: <<http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaudearticle/view1576>>. 2013 Acesso em : 11 de setembro de 2022.

CURTA, J.C.; WEISSHEIMER, A.M. **Percepções e sentimentos sobre as alterações corporais de mulheres climatéricas**. Revista Gaúcha Enferm., v. 41, esp., e-20190198, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/PNXLw4JH78y8T64t6fRQ6NB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de Abril de 2022.

FERNANDES, C. E.; BARACAT, E. C.; LIMA, G. R. **Climatério: Manual de Orientação**. São Paulo: Ponto, 1995, Vieira, T. M. M., Araújo, C. R., Souza, E. C. S., Costa, M. A. R., Teston, E. F., Benedetti, G. M. S., & Marquete, V. F. (2018). **Vivenciando o climatério: percepções e vivências de mulheres atendidas na atenção básica**. Enferm. Fo. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1084>. Acesso em 13 de Junho de 2022

FREITAS ER, BARBOSA ALTEMIR JG. **Qualidade de vida e bem-estar psicológico no climatério**. Arq. bras. psicol [Internet]. 2015 [cited 2017 Jun 24];67(3): 112-124. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672015000300009. Acesso em 20 de Agosto de 2022

HONÓRIO MO, SANTOS MA. **Incontinência urinária e envelhecimento: impacto no cotidiano e na qualidade de vida**. Rev. Bras. Enferm. 2009;62(1):51-6. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/cJJ5GzMRSCtSfbnnhqnYZhq/?lang=pt&format=html>. Acesso em 17 de Setembro de 2022.

LORENZI DRS, BARACAT EC, SACIOTO B, PADILHA JR I. **Fatores associados à qualidade de vida após menopausa**. Rev Assoc Med Bras [Internet]. 2006 [acesso em 23 de Fevereiro de 2012];52(5):312-7. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-42302006000500017&script=sci_arttext. Acesso em 17 de Setembro de 2022.

LUZ, M. M. F., & FRUTUOSO, M. F. P. (2021). **O olhar do profissional da atenção primária sobre o cuidado à mulher climatérica**. Interface, (25), 1-12. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RpT5XMjvwmdLph79pW8Wq8J/?lang=pt>. Acesso em 16 de Setembro de 2022.

MACEDO, D.A.; MARQUES, G.C.M.; PEREIRA, T.B. **Educação em saúde para mulheres climatéricas um relato de vivências na extensão universitária**. Anais (...) XX REDOR, 2018. Disponível em:

<http://www.sinteseeventos.com.br/site/redor/GT1/GT1-36-Darlyane.pdf>. Acesso em 20 de Abril de 2022.

MARON, L., LEAL, A., BANDEIRA, D., MACEDO, P. S., GARCIA, S. S., & SILVA, E. B. DA. (2013). Macedo, Marques, Pereira, 2018, p.)**Assistência às Mulheres no Climatério: Um Estudo Bibliográfico**. *Revista Contexto & Saúde*, 11(20), 545–550. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2176-7114.2011.20.545-550>. Acesso em 11 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, A. H. F. V. DE; VASCONCELOS, L. Q. P. DE, NUNES, E. F. C., & LATORRE, G. F. S. (2018). **Contribuições da fisioterapia na incontinência urinária no climatério**. *Revista De Ciências Médicas*, 26(3), 127–133. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0897v26n3a3842>. Acesso em 12 de março de 2022.

PEDRO A. O.; PINTO-NETO AM, COSTA-PAIVA LHS, OSIS MJD, HARDY EE. **Síndrome do climatério: inquérito populacional domiciliar em Campinas, SP**. *Rev Saúde Pública*. 2003;37(6):735-42. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsp/v37n6/18016.pdf>. Acesso em 14 de Junho de 2022.

ROCHA, M. D. HELFENSTEIN A. **Papel do Enfermeiro no Cuidado: Do Climatério à Menopausa**. Universidade Federal do Tocantins TO. Revista científica do ITPAC. Volume 3. Número 1. ISSN 1983-6708, Janeiro de 2010. Disponível em: <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/assets.unitpac.com.br/arquivos/revista/31/4.pdf> Acesso em 16 de Julho de 2022. Macedo, Marques, Pereira, 2018).

SANTOS, ZANOTELI SILVANA, RESSEL, LÚCIA BEATRIZ, NEWLANDS, BORGES, ZULMIRA, FRESCURA JUNGES, CAROLINA, SANFELICE, CHEILA, **Vivências de mulheres a cerca do climatério em uma Unidade de saúde da família**. *Revista de pesquisa cuidada é fundamental Online [em lineal]* 2012, v. 4. Disponível em: ><http://www.resalyc.org/articulo.oa?=505750892008>. Acesso em 11 de setembro de 2022.

SILVA, R. M. DA, ARAÚJO, C. B. DE, & SILVA, ÂNGELA R. DE V. (2012). *Alterações biopsicossociais da mulher no climatério* - doi: 10.5020/18061230. 2003. p. 28. **Revista Brasileira Em Promoção Da Saúde**, 16(1), 28–33. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/328>. Acesso em 20 de Agosto de 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CLIMATÉRIO. **Consenso brasileiro multidisciplinar de assistência à mulher climatérica** [Internet]. São Paulo (SP): SOBRAC; 2003 [atualizada em 05 de agosto de 2014; acesso em 23 de fevereiro de 2012]. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lis-LISBR1.1-214614>. Acesso em 25 de Agosto de 2022.

VIDAL, C.R.P.M, MIRANDA K.C.L., PINHEIRO, N.C.P., RODRIGUES, P.D. (2012) **Mulher climatérica: uma proposta de cuidado clínico de enfermagem baseada em ideias freireanas**. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 2012; p. 2-3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/jwS89xH7Sm58Ym6Vg3Wdtwc/?format=pdf&lang=pt>

VIEIRA, T. M. M.; ARAÚJO, C. R.; SOUZA, E. C. S.; COSTA, M. A. R.; TESTON, E. F.; BENEDETTI, G. M. S.; & MARQUETE, V. F. . **Vivenciando o climatério:**

percepções e vivências de mulheres atendidas na atenção básica. Enferm. Foco, 9(2), 2018. p. 40-45. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1084/443>. Acesso em 28 de Abril de 2022.

