

Organizadoras:
Marcelo Máximo Purificação
Elislângela Maura Catarino
Maria Luzia da Silva Santana

Ensino- aprendi- zagem:

FERRAMENTAS
PARA UMA
APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA



Atena
Editora
Ano 2024

Organizadoras:
Marcelo Máximo Purificação
Elislângela Maura Catarino
Maria Luzia da Silva Santana

Ensino- aprendi- zagem:

FERRAMENTAS
PARA UMA
APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA



Atena
Editora
Ano 2024

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Moura Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ensino-aprendizagem: ferramentas para uma aprendizagem significativa

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
 Elisângela Maura Catarino
 Maria Luzia da Silva Santana

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E59	<p>Ensino-aprendizagem: ferramentas para uma aprendizagem significativa / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Maria Luzia da Silva Santana. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2240-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.402243101</p> <p>1. Aprendizagem. 2. Ensino. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Catarino, Elisângela Maura (Organizadora). III. Santana, Maria Luzia da Silva (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.1523</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Caros leitores, saudações.

Trazemos até vocês a obra Ensino-aprendizagem: ferramentas para uma aprendizagem significativa, organizada a partir da experiência, teorias e práticas investigativas de pesquisadores. Organizado em cinco capítulos. O primeiro, é tecer breves considerações sobre a obra “Puratig – o remo santo”, de Yaguarê Yamã. Publicado pela primeira vez em 2001, presumimos que o referido livro inaugurou a literatura infantil contemporânea de autores indígenas no Amazonas. O segundo capítulo apresenta como discussão uma revisão de literatura em relação ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos diante do isolamento social causado pela covid-19. O terceiro capítulo buscou refletir sobre a usabilidade aplicada e a aprendizagem da televisão digital brasileira. Aborda perspectivas de mercado no Brasil e na América Latina, citando casos em que a usabilidade foi fator decisivo na ampliação do ciclo de vida do produto. O quarto capítulo defende a inserção do universo circense no ambiente escolar por meio das aulas de Arte, desenvolvendo ferramentas que auxiliam na construção de práticas pedagógicas voltadas à valorização do corpo, do espaço e da diversidade na sala de aula e por fim, o quinto capítulo, que buscou compreender a partir da perspectiva de docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do interior paulista, os principais desafios do processo de Iniciação Científica. Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem diagnóstica. De modo geral, os capítulos aqui apresentados falam sobre ensino e aprendizagem significativa, apresentando diferentes ferramentas e práticas que foram cruciais em cada contexto utilizado, para o desenvolvimento de uma aprendizagem sólida. Dito isto, desejamos a todos uma boa leitura e boa reflexão.

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Maria Luzia da Silva Santana

CAPÍTULO 1 1

LITERATURA (INFANTOJUVENIL) INDÍGENA NO AMAZONAS:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO *PURATIG – O REMO SAGRADO*, DE
YAGUARÊ YAMÃ

Alex Viana Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022431011>

CAPÍTULO 2 13

DESAFIOS DA COMUNIDADE SURDA NO ENSINO REMOTO: UMA REVISÃO
LITERÁRIA

Emília Bezerra Luiz

Joice Layanne Guimarães Rodrigues

José Weverton Almeida-Bezerra

Alef Martins de Oliveira

Jeovane Henrique de Souza

Luana Vinuto Silva

Janete de Souza Bezerra


Maria Edilania da Silva Serafim Pereira

Dhenes Ferreira Antunes

Alison Honório de Oliveira

Maria Eliana Vieira Figueroa

Georgia Maria de Alencar Maia


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022431012>

CAPÍTULO 322

USABILIDADE E CURVA DE APRENDIZAGEM NA TELEVISÃO DIGITAL

Maicon Ferreira de Souza

Roziane Keila Grandó

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022431013>

CAPÍTULO 434

CIRCO NO ENSINO DA ARTE: POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO
INTEGRAL DA CRIANÇA

Tatiana Boulhosa

Gabriela Klimas de Andrade Mendes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022431014>

CAPÍTULO 546

DESAFIOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO SUPERIOR:
PERSPECTIVA DOCENTE

Gabriel Stanziola de Moraes

Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi

Lucas Trevizani Rasmussen

Luciamáre Perinetti Alves Martins

Sílvia Franco da Rocha Tonhom

Teresa Prado da Silva

Maria Angélica Spadella

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022431015>

SOBRE OS ORGANIZADORES	58
ÍNDICE REMISSIVO	61

LITERATURA (INFANTOJUVENIL) INDÍGENA NO AMAZONAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO PURATIG – O REMO SAGRADO, DE YAGUARÊ YAMÃ

Data de aceite: 01/02/2024

Alex Viana Pereira

Doutorando em Letras: Estudos Literários
pela Universidade Federal do Paraná –
UFPR

RESUMO: O objetivo deste estudo é tecer breves considerações sobre a obra “Puratig – o remo sagrado”, de Yaguarê Yamã. Publicado pela primeira vez em 2001, supomos que o referido livro inaugurou a literatura infantojuvenil de autoria indígena contemporânea no Amazonas. A publicação busca resgatar as mitologias do povo Saterê-Mawé e adapta-las para crianças e jovens, numa tentativa estratégica de fazer com que esse público, tanto indígena como não indígena, (re)conheça essas histórias e não as deixem desaparecer com o tempo e a morte dos anciões que são os principais portadores desses conhecimentos milenares. Além dessa obra, Yaguarê Yamã já publicou, tanto individualmente quanto em parceria com outros autores/as, cerca de 35 narrativas, a maioria classificadas como infantojuvenis, algumas com destaque no âmbito nacional e internacional. Assim, observamos que a produção de uma literatura infantojuvenil de autoria indígena

no Amazonas é uma realidade que vem a cada dia sendo construída, configurando um campo literário diversificado que vem conquistando um espaço no mercado editorial. Para a realização deste trabalho, fundamentamo-nos nas pesquisas de Graça Graúna (2013), Simões (2013), Delma Sicsú (2019), entre outros estudiosos da área.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantojuvenil indígena; mitologias; Amazonas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Oliveira (2021) divide o surgimento da literatura produzida pelos povos indígenas brasileiros em dois momentos. O primeiro diz respeito aos Livros da Floresta produzidos no âmbito das escolas diferenciadas indígenas que surgem por volta dos anos 1970; o segundo, se refere aos livros publicados por editoras comerciais, desde a década de 1990. Nesse ínterim, a literatura indígena contou ainda com três momentos impulsionadores, a saber, o Movimento indígena de 1975, que possibilitou o caminhar dos povos autóctones de forma mais sistemática rumo à reivindicação de seus direitos,

inclusive o direito à literatura; a Constituição de 1988 que reconheceu (pelo menos em tese), graças à luta e organização de lideranças e intelectuais indígenas, uma educação escolar diferenciada aos povos originários; e a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da temática afro-brasileira e indígena em sala de aula, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história¹.

O novo milênio foi marcado por uma avalanche de livros de autoria indígena direcionados, sobretudo, as crianças e jovens, tanto indígenas como não indígenas, numa tentativa estratégica de manter a memória coletiva, línguas e sabedorias ancestrais dos povos originários vivos, principalmente as narrativas tradicionais orais, como os mitos cosmogônicos e de origem, que refletem grandemente na organização social e no entendimento de mundo dos filhos e filhas dessa terra.

Nessa direção, se encontra Yaguarê Yamã, considerado um dos pioneiros da literatura indígena no Amazonas, desde que publicou a obra *Puratig – o remo sagrado*, em 2001. Diante disso, neste trabalho, propomo-nos a tecer breves considerações sobre este livro inaugural, buscando evidenciar sua importância para o surgimento da literatura indígena produzida no Amazonas e destinada as novas gerações. Embora considere sua produção literária como “contação de histórias” (GRAÚNA, 2013), pois também escreve para adultos, Yaguarê Yamã enxerga a literatura infantojuvenil como um campo fértil para dialogar com a sociedade hegemônica a partir de sua base e desfazer visões preconceituosas sobre as nações indígenas².

Tendo isto em mente, dividimos este trabalho em duas partes. Na primeira, discorreremos brevemente sobre como a literatura infantojuvenil de autoria indígena surgiu paralelamente à de autoria não indígena no Amazonas. Na segunda parte, apresentamos as nossas considerações sobre o livro *Puratig – o remo sagrado* (2001), de Yaguarê Yamã.

LITERATURA INDÍGENA PARA CRIANÇAS E JOVENS NO AMAZONAS

A publicação de obras infantojuvenis ainda é um processo muito recente no Brasil, especialmente, as de autoria indígena. No Amazonas, Simões (2013) diz que o livro amazonense mais antigo destinado a crianças e jovens é o da autora não indígena Astrid Cabral, chamado *Zé Pirulito*, publicado em 1982. Antes disso, a existência de livros infantojuvenis no Estado era quase inexistente, principalmente os produzidos por autores indígenas.

Na mesma linha, Sicsú (2019) ressalta que essa realidade começou a mudar, sobretudo, a partir de 2001 quando autores como Elson Farias, Tiago de Mello, Vera do Val, Zemaria Pinto e outros, que além de escreverem para adultos e já terem um trabalho consolidado, também passaram a se dedicar a escrever para crianças e jovens, abrindo as

1 Cf.: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

2 Cf.: <http://www.revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/entrevista/o-homem-materialista-perdeu-a-dimensao-mistica-entrevista-yaguare-yama>

portas para a literatura infantojuvenil no mercado editorial e influenciando o surgimento de novos autores no Amazonas, inclusive alguns indígenas, como enfatiza a estudiosa:

Desde 2011 até os dias atuais, surgiu no mercado editorial amazonense uma leva de produções literárias voltadas para o público infantojuvenil. Isso não significa dizer que, antes, não houvesse literatura escrita para esse público específico. As produções literárias para esse público existiam, mas de forma muito tímida. Contudo, a partir de 2001, quando o escritor amazonense Elson Farias lançou a coleção *Aventuras do Zezé na Floresta Amazônica*, observa-se que muitos escritores, inclusive alguns indígenas, têm se dedicado a escrever para crianças e jovens [...] (SICSÚ, 2019, p. 149).

Ainda de acordo com a pesquisadora, a principal justificativa destes autores para explicar a decisão de escrever para os infantes partiu do pressuposto de não se ter livros desse gênero no mercado editorial produzidos por escritores amazonenses que falassem de pessoas, de temas e da região amazônica. Diante disso, buscando trazer um novo olhar sobre o espaço amazônico e planejando suprir a carência de livros destinados às crianças e jovens no Amazonas, muitos escritores passaram a escrever para esse público. Desta maneira, a literatura infantojuvenil amazonense surge “tratando de elementos e temas regionais que se universalizam, transcendendo, conseqüentemente, para outras realidades e contextos (SICSÚ, 2019, p. 149)”.

Essa noção nos remete a Candido (2000, p. 139), que ao discorrer sobre as nuances da literatura brasileira já nos alertava: “há sem dúvida uma literatura brasileira manifestando-se de modo diferente nos diferentes estados”. Sendo assim, a literatura infantojuvenil amazonense vem se construindo de acordo com o contexto histórico cultural amazônico, agregando elementos históricos e maravilhosos, típicos da região. Ou seja, toma como elementos constitutivos os mitos, as lendas, a floresta, os animais, as crenças, o saber popular e a representação do espaço amazônico (SICSÚ, 2019).

Nesse contexto, o mapeamento realizado por Simões (2013) revela um número expressivo de obras desse segmento publicadas no Amazonas. De acordo com a estudiosa, foram lançados entre o período de 1982 a 2012 cerca de 114 livros de 48 escritores/as. Destes, apenas seis autores são indígenas que juntos acumulavam um total de 19 narrativas publicadas entre 2001 a 2012. Além disso, o dicionário de narrativas infantojuvenis produzido por Simões (2013) confirma que grande parte dessas obras, que são as de autoria não indígena, buscam tematizar o espaço amazônico, enfatizando as narrativas de tradição oral (reescrita ou adaptações de histórias do “folclore”, de fábulas, lendas e mitos dos povos indígenas), bem como narrativas de ficção com ambientação ou temática regional. Atualmente acredita-se que o número de obras infantojuvenis de autoria indígena e não indígena amazonenses seja muito maior.

Em relação à justificativa de direcionar os livros ao acriançado. No caso dos autores/as indígenas amazonenses que começam a produzir paralelamente aos autores não indígenas, a justificativa se coaduna e vai mais além: o desejo de se tornarem porta-

vozes de sua gente e escreverem suas próprias histórias, sem intermediadores e tutela, foi o que os motivou a transpor para o impresso a sua própria literatura e direcioná-la estrategicamente para os públicos infantil e juvenil nacional e local, principalmente aos não indígenas a fim de manterem um diálogo com a sociedade hegemônica a partir de sua base e desfazer preconceitos e estereótipos sobre os povos originários. Ou seja, para os autóctones não foi apenas uma necessidade de tematizar o espaço amazônico, mas principalmente de resistir, sobreviver, fortificar e salvaguardar os seus saberes tradicionais.

Nesse ínterim, vale recordar que desde os séculos XVI e XVII, o espaço amazônico, suas paisagens, animais, rios, florestas e habitantes foram constantemente retratados e representados para sociedade “civilizada” através do olhar do estrangeiro. Consequentemente, os mitos, lendas e fábulas dos povos indígenas que se entrelaçam intimamente com esse cenário foram alguns dos principais aspectos explorados pelos viajantes/cronistas europeus que realizaram incursões por essa região.

Segundo Telles e Graça (2021), alguns dos relatos dos estrangeiros que se sobressaem são: *O descobrimento do rio Orellana*, de frei Gaspar de Carvajal, que registra a presença dos indígenas nas margens do rio Amazonas no século XVI e *Novo descobrimento do grande rio das amazonas*, escrito em 1639 por Cristobal Acunã. Já no século XVIII, dois documentos se destacam: *Tesouro descoberto do máximo rio Amazonas*, do padre João Daniel e *Viagem filosófica*, de Alexandre Rodrigues Ferreira.

Essas obras têm valor testemunhal sobre um tempo e um espaço em processo de amoldamento e domínio. Destacam-se, sobretudo, por compor o que poderíamos chamar de uma literatura amazônica de expressão indígena, pelos registros textuais e imagéticos sobre os costumes, a constituição física, o vestuário, a religiosidade e as manifestações culturais das populações indígenas que viviam na região nesse período, muitas desaparecidas (TELLES; GRAÇA, 2021, p. 680).

Nessa esteira, destaca-se ainda o trabalho do cientista João Barbosa Rodrigues, que se estabeleceu em Manaus na segunda metade do século XIX e coletou diversas narrativas míticas dos povos indígenas e histórias do lendário ribeirinho e fixou no livro intitulado *Poranduba amazonense*, “um pequeno tesouro das gentes dos rios com suas memórias e tradições (TELLES; GRAÇA, 2021, p. 680)”.

De acordo com Marcos Krüger (2017), é um trabalho que mapeia o folclore amazônico; entretanto, há que se considerar que, dentre as narrativas coletadas por Rodrigues (2017), há também muitas que se relacionam com a mitologia indígena.

De acordo com o entendimento que temos sobre o assunto, os mitos constituem a expressão narrativa das sociedades indígenas, ao passo que o folclore expressa o conhecimento de outro segmento populacional: o dos caboclos que vivem à margem dos rios e dos lagos (KRÜGER, 2017, p. 14).

O esclarecimento de Krüger (2017) sobre a diferença dessas duas expressões é bastante significativo, visto que frequentemente as mitologias indígenas vêm sendo

apresentadas e lidas, por exemplo, como folclore nas escolas, desespiritualizando as entidades míticas e desconfigurando a concepção de mundo dos povos originários.

Consequente, no século XX, como explicam Telles e Graça (2021), diversos estudiosos também percorreram a região amazônica e escreveram importantes contribuições sobre o que viram, a partir do convívio com os nativos, observando sua cultura, sua relação com a natureza e, principalmente, seus mitos.

Parte deles era de estrangeiros, que legaram obras fundamentais para o país: Koch-Krunberg (*Do Raraima ao Orenoco*) e Curt Nimuendaju (*Os apinayé, Mapa etno-histórico*) – alemães; Ermanno Stradelli (*Vocabulário -Nheengatu-Português e Português-Nheengatu*) – italiano, só para citar alguns. Entre os brasileiros, Nunes Pereira ocupa lugar destacado pelas suas pesquisas sobre as populações indígenas da Amazônia. *Moronguetá – um decameron indígena* é uma fonte inesgotável de sabedoria e encantamento das etnias amazônicas (TELLES; GRAÇA, 2021, p. 681).

Apesar da importância de muitos desses textos que falam do espaço amazônico e dos saberes tradicionais indígenas, nota-se que não é a voz de quem realmente conhecia e pertencia a esse cenário e vivia essa cultura, mas do homem “branco” que traz na maioria das vezes apenas uma visão exótica desse espaço e seus habitantes. Dito de outro modo, ao ressaltar brevemente essas obras, nossa intenção é mostrar que desde o princípio a região amazônica foi retratada, ou inventada, pelo estrangeiro/colonizador, ou seja, outrem não indígena que muitas vezes acabou disseminando preconceitos e estereótipos sobre as sociedades indígenas amazônicas (GONDIM, 2007).

Todavia, quando os próprios indígenas passam a escrever sobre suas culturas, seu cotidiano, costumes, crenças e espaço onde vivem, eles nascem para a história e sua realidade começa a mudar, pois como ressalta Guesse (2014, p. 137):

Ao escrever, o índio se assume como sujeito de sua História e de suas histórias/ narrativas; passa a ser apresentado à sociedade civilizada a partir de seu próprio olhar de índio e através da apropriação dos meios modernos, como o livro, por exemplo.

Nesse sentido, vale lembrar que em 1980 aconteceu um fato importante e histórico para a preservação do imaginário indígena amazônico. Os desãna Umúsim Panlón Kumu (Firmiano Arantes Lana) e Tolamã Kenhíri (Luiz Gomes Lana) publicam a obra *Antes o mundo não existia*, que inaugurou no Amazonas e no Brasil uma nova tradição literária, como enfatizam Telles e Graça (2021, p. 681-682):

Firmiano e Luiz Lana inauguram uma nova tradição na literatura brasileira: a presença dos escritores indígenas testemunhando e inscrevendo na tradição cultural brasileira a memória de seus povos. Essa experiência teve consequências e novos autores indígenas surgiram no Amazonas, com obras que registram os relatos das tradições míticas de suas etnias: *Mitologia Tariana*, de Ismael Tariano; *Mito Tukano – quatro tempos de antiguidade* – Gabriel dos Santos Gentil; *Maraguápéyára – história do povo Maraguá*, dos jovens maraguás Yaguarê Yamã, Elias Yaguakãg, Uziel Guaynê e Roni Wasiry

Guará; Bayá, kumu yáí – os pilares da identidade indígena do Uaupés, de Põrõ Israel Fontes Dutra e seu pai Yuhkuro Avelino Dutra, da etnia Tuyuka. O livro Canumã – romance mundurucu, de Ytanajé Cardoso, segue essa trilha.

A partir da publicação de *Antes o mundo não existia* (1980) – que conforme Krüger (2011, p. 49), “é uma oposição, ainda que tardia, ao colonialismo que destruiu as culturas nativas” – a literatura indígena escrita nasce e se ramifica para outras regiões do Brasil. Nos anos que se seguem os autores/a indígenas que surgem continuam enfrentando muitas dificuldades para publicar suas narrativas. Somente em meados da década de 1990 é que um indígena consegue publicar novamente uma obra literária com projeção nacional, mas dessa vez dentro do segmento da literatura infantojuvenil. Trata-se de Daniel Munduruku, com o livro *Histórias de índio* (1996).

Diante disso, a literatura indígena para crianças e jovens começa a ganhar mais espaço no mercado editorial brasileiro. Para Daniel Munduruku – que possui 57 livros publicados, a maioria voltados para o acriancado – o público infantil e juvenil pode fazer a diferença, construir um mundo mais consciente e menos preconceituoso.

Se desejarmos que se mude algo, temos que pensar nas crianças e nos jovens. Escrever para crianças é uma estratégia de atingir a mente em formação dessas pessoas que não fazem acepção de pessoas ou ideias. Este é o motivo básico que nos impulsiona a direcionar para as crianças e os jovens nossa produção literária³.

No Amazonas, porém, Simões (2013) nos diz que de modo geral, somente quando se começa a desenvolver um contexto editorial sólido, preocupado, entre outras coisas, em diminuir a “ausência” da literatura amazonense no cenário nacional, é que se estabelecem as condições necessárias para a abertura em busca de novos públicos para os livros produzidos no Amazonas, entre estes, o promissor público consumidor infantil e juvenil.

Destarte, como dito antes, paralelamente aos autores não indígenas que passam a publicar títulos voltados para crianças e jovens no Estado e impulsionados pelo pioneirismo de Daniel Munduruku no macro cenário literário brasileiro, aparece um grupo de escritores/as indígenas no Amazonas que também escrevem a partir de seu contexto histórico e social, trazendo à baila o modo de ver e pensar o mundo na perspectiva dos povos indígenas. Alguns deles são: Yaguarê Yamã, Lia Minapoty, Elias Yaguakãg, Roní Wasiry Guará (Maraguá), Tiago Hakiy (Saterê-Mawé), Bete Moraes e Jaime Diakara (Desana), só para citar alguns que têm se projetado nos espaços acadêmicos e no mercado editorial local e nacional com narrativas literárias que falam dos indígenas, sua cultura e seus modos de ver e pensar o espaço amazônico e o mundo.

De acordo com o mapeamento realizado por Francisco Santos (2020), que se debruçou em estudar a formação do campo literário indígena no Amazonas. Atualmente, cerca de 78 narrativas já foram publicadas por um número considerável de autores/as

3 Entrevista de Daniel Munduruku concedida à revista Trip. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/e-possivel-dizer-que-existe-literatura-indigena>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

indígenas e etnias (considerando que esses livros são publicados de forma coletiva e individual). É relevante dizer que muitas dessas obras são destinadas as crianças e jovens.

Ainda segundo o pesquisador, o número de textualidades indígenas, vistas pelo prisma quantitativo, pode parecer pequeno, mas é preciso lembrar que a colonização na Amazônia ainda não foi superada. Nesse sentido, a literatura indígena amazonense, ainda que timidamente, vem sendo uma das principais ferramentas promotora de reversão dessa realidade.

Os povos indígenas do Amazonas cada vez mais se sentem representados na escrita. Seus mitos, as histórias de hoje e de antigamente estão sendo registradas por quem de fato convive e conhece a realidade das etnias. As obras são lidas por leitores diversos, isto é, a literatura indígena está chegando aos espaços do saber. A luta pelo reconhecimento da propriedade intelectual indígena é árdua. Os escritores sabem disso e não se curvam, querem seu direito à fala, e estão falando por meio da literatura (SANTOS, 2020, p. 66).

Resumidamente, observa-se que não são apenas os autores/as não indígenas que se preocupam em mostrar, por meio da literatura infantojuvenil, a Amazônia e tudo que ela suscita, mas também os indígenas que, para além disso, vem se tornando agentes de suas próprias vozes e se lançando no mercado editorial a fim de mostrar sua identidade e revalorizar as histórias tradicionais e mitos de seus povos que são muito marcantes nessa região. Assim, chamamos a atenção para a produção literária de Yaguarê Yamã, que atualmente é um dos principais representantes deste movimento no Amazonas.

PURATIG – O REMO SAGRADO E O INÍCIO DA LITERATURA INDÍGENA PARA CRIANÇAS E JOVENS NO AMAZONAS

Da lista anteriormente apresentada dos escritores/as indígenas do Amazonas que já publicaram livros para o público infantojuvenil, Yaguarê Yamã figura como um dos mais talentosos e prolíficos. Publicou em 2001 sua primeira obra intitulada *Puratig: o remo sagrado*. Trata-se de uma narrativa genesíaca, simbólica, colorida e cheia de espiritualidade, onde as ilustrações – feitas pelo próprio autor, Queila da Glória e crianças Saterê-Mawé – interagem com a palavra impressa e levam os leitores a conhecerem a cosmovisão do povo Saterê-Mawé, também conhecido como o “povo do guaraná”.

Além disso, importa frisar que *Puratig – o remo sagrado* (2001) também faz parte de uma das primeiras coleções de livros infantojuvenis de autoria indígena do Brasil coordenadas por Daniel Munduruku. Trata-se da Coleção Memórias Ancestrais⁴, da Editora Peirópolis, que foi lançada no começo do ano 2000 com o objetivo de valorizar os saberes ancestrais e narrativas míticas dos povos indígenas brasileiros, abrindo portas para que

4 Além de *Puratig – o remo sagrado* (2001), a Coleção Memórias Ancestrais contou com três outras obras infantojuvenis de autoria indígena, apontadas de maneira cronológica a seguir: *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos* (2001), de Daniel Munduruku; *Irakisu: o menino criador* (2002), de Renê Kithãulu; e *Verá, o contador de histórias* (2003), de Olívio Jekupé. Nos anos seguintes, esses livros conquistaram importantes prêmios literários e fizeram parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) 2005. Cf.: <https://www.editorapeiropolis.com.br> Acesso em: 30 jan. 2023.

outros livros indígenas fossem publicados.



Figura 1: Capa da primeira edição do livro *Puratig – o remo sagrado* (2001)

Supomos que *Puratig – o remo sagrado* (2001) (Figura 1) inaugurou a literatura infantojuvenil de autoria indígena contemporânea no Amazonas, pois antes dele não se tem registro de nenhum outro livro classificado com esse gênero no Estado. Além disso, a importância desta obra está no fato de que é o próprio indígena resgatando, recriando e recontando as mitologias e demais histórias tradicionais de seu povo, ou seja, não é a voz do estrangeiro falando pelos filhos e filhas dessa terra, mas a de quem realmente vive essa tradição ancestral. Para Monteiro (2014, p. 142), a própria escolha do título de *Puratig* “deseja enfatizar a sacralidade dos mitos e saberes que conformam a tradição”.

Nessa direção, Julie Dorrico (2015) ao retomar os estudos de Guesse (2011) sobre as características da literatura indígena enfatiza:

[...] a literatura indígena contemporânea tem como uma de suas características centrais o fato de tomar os mitos indígenas – antes transmitidos de geração em geração como tradição milenar através da oralidade – e recriá-los, dando a eles uma dimensão estética e conferindo-lhes um caráter literário, na medida em que são escritos, editados e publicados em forma de livros, para serem lidos tanto por um público indígena quanto por um público “branco”, mesmo que seja em menor escala. A recriação do mito – de caráter oral – no impresso, já assume uma concreta dimensão estética, o que, em grande medida, nos convida a refletir sobre o avanço conquistado pelos povos indígenas no quesito da afirmação da sua identidade e da criação de sua própria literatura, através da ferramenta escrita, tida secularmente como superior e que teria sido a base epistemológica e política para a marginalização das culturas

Yaguarê Yamã busca resgatar em *Puratig – o remo sagrado* (2001) (assim como em várias outras de suas obras) as mitologias de seu povo e adapta-as, com uma linguagem simples e acessível para crianças e jovens (SILVA, 2018), numa tentativa estratégica de fazer com que esse público, tanto indígena como não indígena, (re)conheça essas histórias e não as deixem desaparecer com o tempo e a morte dos anciões que são os principais portadores desses saberes milenares, garantindo a sobrevivência e manutenção da tradição ancestral de sua etnia, como podemos compreender com as palavras do próprio autor no texto de apresentação da obra:

Amiguinhos, desde quando eu era um indiozinho que vivia feliz na minha aldeia, sempre queria ouvir as histórias antigas do meu povo, e apreciava muito ouvi-las. Procurava compreendê-las direitinho para depois passar para os meus descendentes esse conhecimento, do mesmo modo que meus pais e meus tios passaram para mim e meus avós para eles (YAMÃ, 2001, p. 7).

Esta assertiva nos remete a Graça Graúna (2013, p. 23), que diz que a questão da especificidade da literatura indígena contemporânea brasileira implica um conjunto de vozes entre as quais os autores/as procuram testemunhar a sua vivência e transmitir “de memória” as histórias contadas pelos mais velhos de suas aldeias. No caso de Yaguarê Yamã, a auto-história entrelaçada ao reconto e adaptações dos relatos míticos de seu povo para os infantes são alguns dos aspectos intensificadores de suas narrativas. Martha (2012, p. 331) diz que, “como os demais autores indígenas, Yamã narra as memórias de sua nação como forma de preservação da cultura e do imaginário indígenas [...]”.

Ainda no texto de apresentação de *Puratig – o remo sagrado* (2001), Yaguarê Yamã explica que a obra reúne mitos que contam histórias de um tempo em que seus ancestrais conviviam com animais extraordinários que falavam e tinham poderes e as plantas e ervas curavam instantaneamente. Um mundo verdadeiro, criado e regido pelos seres divinos onde o povo Saterê-Mawé se desenvolveu. Como podemos observar a seguir:

Por isso tenho o prazer de contar a vocês neste livro algumas histórias do meu povo, os mitos narrados pelos homens mais velhos e pelo pajé Karumbé, que surgiram nos tempos mais antigos e foram preservados de geração a geração até os dias atuais. Mitos que contam de um tempo em que meus antepassados conviviam com animais fabulosos que falavam e tinham poderes; de um tempo em que as plantas e ervas curavam instantaneamente; do tempo em que os Grandes Espíritos criaram o mundo onde o meu povo se desenvolveu, liderado por nossos bravos heróis (YAMÃ, 2001, p. 7).

Segundo Graúna (2013), essa narrativa traz a energia vital das palavras ancestrais através dos mitos que revelam a origem do mundo e do povo Saterê-Mawé. Ainda conforme a estudiosa, a história é conduzida por dois personagens narradores: Karumbé – que configura a voz ancestral, o ancião contador de histórias; – e o narrador “aprendiz” – visto como discípulo, expectador, ouvinte que avança apoiando-se nos conselhos de Karumbé

durante a narrativa, “[...] identificando-se com o coletivo, isto é, os parentes da aldeia, onde todos se juntam aos pés dos mais velhos para ouvir a história de seu povo (GRAÚNA, 2013, p. 141)”.

Diante disso, a história inicia-se com o segundo narrador personagem descrevendo o espaço da narrativa que leva os leitores a conhecerem um pouco do cotidiano dos Saterê-Mawé na aldeia: “Na minha aldeia, que fica lá dentro da floresta amazônica, numa região muito distante [...] as crianças gostam muito de se divertir, especialmente de brincar de pular na água e ouvir histórias” (YAMÃ, 2001, p. 8). De acordo com Graúna (2013), na narrativa a palavra é vista como uma arma, pois o ato de ouvir e contar histórias passadas de geração a geração pelos mais velhos é uma maneira de tentar garantir a manutenção e sobrevivência da tradição oral dos povos indígenas. Este ato é ilustrado da seguinte maneira em *Puratig – o remo sagrado* (2001):

Quando chega a noite, do mesmo modo que faziam seus antepassados, o velho caminha para uma das casas cobertas de palha e senta-se numa das redes. Então, o pessoal da aldeia e as crianças se aproximam e sentam aos seus pés, sob as lamparinas acesas, para ouvir as histórias e aventuras do nosso povo. [...] A lua aparece bonita e ilumina a aldeia. Todos fazem silêncio e esperam ansiosos o velho começar sua narrativa. Ele baixa a cabeça, respira fundo e começa a contar... (YAMÃ, 2001, p. 8-9).

Essa espécie de “ritual” narrado pelo segundo narrador de *Puratig – o remo sagrado* (2001), abre passagem para o mundo das origens habitado e protagonizado por múltiplos deuses e encantados da natureza (GRAÚNA, 2013). Assim, a história se desenvolve, e Karumbé – a voz ancestral da narrativa – passa a narrar a origem do mundo, a origem do guaraná, a origem dos Mawé, a origem dos clãs, entre outras histórias que remetem a vivência do próprio autor quando era criança no coração da Amazônia e ouvia dos anciões de sua aldeia os relatos míticos gravados no *Puratig*, “[...] o bastão sagrado, relator dos mitos e passagens dos tempos mais antigos, instrumento de poder e símbolo maior [...]” (YAMÃ, 2001, p. 34) do povo do guaraná.

O livro termina com um texto informativo sobre quem são os Saterê-Mawé, o território onde vivem, bem como um glossário que apresenta o significado de alguns termos das línguas Sateré e Nheengatu que se misturam a língua portuguesa no decorrer da obra, evidenciando seu caráter híbrido. Essa também é uma importante estratégia de Yamã para manter a língua originária do seu povo viva.

É importante dizer que desde a publicação de *Puratig – o remo sagrado* (2001), Yaguarê Yamã já lançou, tanto individualmente quanto em parceria com outros autores/as, cerca de 35 livros, a maioria classificados como infantojuvenis, alguns com destaque no âmbito nacional e internacional. É o caso de *O caçador de histórias* (2004), que obteve o selo Altamente Recomendável, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ e *Sehaypóri* (2007), selecionado pelo catálogo *White Ravens* para a biblioteca de Munique e Feira de Bolonha. Estes prêmios servem como exemplos do reconhecimento da qualidade

estética e importância das obras do referido autor.

Diante do que foi brevemente discutido, observamos que a produção de uma literatura de autoria indígena destinada a crianças e jovens no Amazonas é uma realidade que vem a cada dia sendo construída, configurando um campo literário diversificado que vem cada vez mais conquistando um espaço no mercado editorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos tópicos que compõem esse trabalho, apresentamos breves considerações sobre o surgimento da literatura indígena no Amazonas, com ênfase nas obras destinadas ao público infantil e juvenil. Em seguida, discorreremos sobre o livro *Puratig - o remo sagrado* (2001), de Yaguarê Yamã, que supomos ter inaugurado a literatura infantojuvenil indígena contemporânea no Amazonas.

A obra de Yamã resgata e adapta as mitologias do povo Saterê-Mawé para crianças e jovens, numa tentativa estratégica de fazer com que esse público, tanto indígena como “brancos”, (re)conheçam e valorizem essas histórias e não as deixem desaparecer com a morte dos mais velhos das aldeias que são os principais portadores desses conhecimentos milenares.

Não visamos, ao tecer considerações sobre esse livro, fazer uma análise exaustiva de sua estrutura e conteúdo, mas evidenciar a sua importância na história da literatura de autoria indígena produzida no Amazonas. Assim, tentamos ainda deixar claro que os escritores e escritoras da floresta não escrevem apenas para crianças e jovens, mas compreendem que esse é um dos melhores caminhos para desfazer preconceitos e estereótipos sobre os povos originários implantados no imaginário da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 2000.

DORRICO, Julie. **Autoria e performance nas narrativas míticas Amondawa**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Fundação Universidade Federal de Rondônia/ UNIR. Porto Velho, Rondônia, 2015.

GONDIN, Neide. **A invenção da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GUESSE, Érika Bergamasco. **Shenipabu Miyui: literatura e mito**. Tese (Doutorado em Estudos Literários). – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2014.

KRÜGER, Marcos Frederico. **Amazônia: mito e literatura**. 3ª ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

KRÜGER, Marcos Frederico. Poranduba, um rio de histórias. In: **Poranduba Amazonense**. Manaus: Editora Valer, 2017.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Autoria indígena na produção infantojuvenil contemporânea. In: **Anais do Seminário Internacional de História da Literatura**, v. 1, p. 324-334, 2012. Disponível em: <https://www.ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-7/Trabalhos/3.pdf> Acesso em: 15 dez. 2022.

OLIVEIRA, Alice Bicalho de. **Fábrica da Floresta**: a edição de livros indígenas como prática orgânica. Tese (doutorado em Letras: estudos literários). – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

RODRIGUES, João Barbosa. **Poranduba Amazonense**. Org. TELLES, Tenório. Manaus: Editora Valer, 2017.

SANTOS, Francisco Bezerra dos. **Uma poética da floresta**: a narrativa indígena no Amazonas. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.

SICSÚ, Delma Pacheco. **Contos e encantos na literatura infantojuvenil amazonense**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Thiago Muniz da. **Um curumim na Amazônia**: as representações da cultura indígena em Yaguarê Yamã. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Cultura) Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Rio Branco, 2018.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. **Literatura infantojuvenil**: compondo um panorama da produção amazonense. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2013.

TELLES, Tenório; GRAÇA, Antônio Paulo. **Estudos de literatura do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2021.

YAMÃ, Yaguarê. **Puratig – o remo sagrado**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAPÍTULO 2

DESAFIOS DA COMUNIDADE SURDA NO ENSINO REMOTO: UMA REVISÃO LITERÁRIA

Data de submissão: 05/01/2024

Data de aceite: 01/02/2024

Emília Bezerra Luiz

Universidade Regional do Cariri,
Departamento de Letras, Missão Velha,
CE

Joice Layanne Guimarães Rodrigues

Universidade Regional do Cariri,
Departamento de Ciências Biológicas,
Crato, CE
<http://lattes.cnpq.br/6448383707446325>

José Weverton Almeida-Bezerra

Universidade Regional do Cariri,
Departamento de Ciências Biológicas,
Crato, CE
<http://lattes.cnpq.br/5570296179611652>

Alef Martins de Oliveira

Universidade Regional do Cariri,
Departamento de Ciências Biológicas,
Missão Velha, CE
<http://lattes.cnpq.br/3092753057242795>

Jeovane Henrique de Souza

Universidade Regional do Cariri – URCA,
Crato – CE
<http://lattes.cnpq.br/2731579996944249>

Luana Vinuto Silva

Universidade Estadual do Ceará,
Departamento de Ciências Biológica,
Iguatu, CE
<http://lattes.cnpq.br/5747413933611370>

Janete de Souza Bezerra

Universidade Regional do Cariri – URCA,
Crato – CE
<http://lattes.cnpq.br/4507177282414507>

Maria Edilania da Silva Serafim Pereira

Universidade Regional do Cariri,
Departamento de Ciências Biológicas,
Crato, CE
<http://lattes.cnpq.br/9257971862199234>

Dhenes Ferreira Antunes

Universidade Regional do Cariri,
Departamento de Ciências Biológicas,
Crato, CE
<http://lattes.cnpq.br/3922373252537278>

Alison Honório de Oliveira

Secretaria da Educação do Estado do
Ceará, SEDUC, Crato, CE
<http://lattes.cnpq.br/8735518235006162>

Maria Eliana Vieira Figueroa

Universidade Regional do Cariri,
Departamento de Ciências Biológicas,
Crato, CE
<http://lattes.cnpq.br/9551086188725906>

Georgia Maria de Alencar Maia

Universidade Regional do Cariri – URCA,
Crato – CE
<http://lattes.cnpq.br/6998170734884455>

RESUMO: O presente trabalho apresenta como discussão uma revisão de literatura em relação ao processo de ensino e aprendizagem para com os alunos surdos diante do isolamento social provocado pela covid-19. Diante do novo cenário causado pela pandemia, muitas escolas adotaram o ensino remoto, com essa nova modalidade adotada pelas instituições, os alunos passaram a ter uma grande dificuldade para se manterem em contato com os docentes, e essa dificuldade teve impactos maiores para os alunos surdos. Os surdos necessitam de uma maior interação visual para se comunicarem, e através do ensino remoto a interação visual entre professor e aluno foi reduzida, seja por não terem conexão com a Internet, ou por não terem habilidade para manusear os recursos tecnológicos necessários. Portanto, a justificativa para a construção desse trabalho trata-se de expor e discutir sobre como essa modalidade remota afeta os alunos surdos, apresentando o objetivo de refletir sobre os desafios da inclusão dos estudantes surdos no contexto pandêmico. Os procedimentos adotados na metodologia foram de cunho bibliográfico, a busca foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Library Online) Scielo; Bireme e Lilacs, sem delimitação temporal. Foram usados os seguintes autores para a revisão de literatura: Cury et al (2020), Fachinetti et al (2021), Thoma et al (2010), Marcolla et al (2020), Santos et al (2021), Souza et al (2021) e Vasconcelos (2021). A pesquisa revela ainda que as dificuldades no ensino remoto para surdos apenas transfere as dificuldades do ensino presencial e que este ressalta as principais atenções diante da comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Ensino remoto, Pandemia, Professor e aluno surdo.

CHALLENGES OF THE DEAF COMMUNITY IN REMOTE TEACHING: A LITERARY REVIEW

ABSTRACT: The present work presents as a discussion a literature review in relation to the teaching and learning process for deaf students in the face of social isolation caused by covid-19. Faced with the new scenario caused by the pandemic, many schools adopted remote teaching, with this new modality adopted by institutions, students began to have great difficulty staying in contact with teachers, and this difficulty had greater impacts on deaf students. Deaf people need greater visual interaction to communicate, and through remote teaching, visual interaction between teacher and student has been reduced, either because they do not have an Internet connection, or because they do not have the ability to handle the necessary technological resources. Therefore, the justification for building this work is to expose and discuss how this remote modality affects deaf students, presenting the objective of reflecting on the challenges of including deaf students in the pandemic context. The procedures adopted in the methodology were of a bibliographic nature, the search was carried out in the following databases: Scielo (Scientific Library Online) Scielo; Bireme and Lilacs, without temporal delimitation. The following authors were used for the literature review: Cury et al (2020), Fachinetti et al (2021), Thoma et al (2010), Marcolla et al (2020), Santos et al (2021), Souza et al (2021) and Vasconcelos (2021). The research also reveals that the difficulties in remote teaching for the deaf only transfer the difficulties of face-to-face teaching and that this highlights the main concerns regarding communication between hearing teachers and deaf students.

KEYWORDS: Inclusion, Remote learning, Pandemic, Teacher and deaf student.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil em 2002, a lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002), reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como um meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda transformando o cenário da educação de surdo, pois de acordo com o parágrafo único dessa Lei, a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa, que para os surdos é uma segunda língua ensinada na modalidade escrita. Deste modo, a inclusão do aluno surdo na escola ressignifica a história de exclusão a partir de uma realidade com possibilidades, respeito e cidadania.

A Legislação ompeete assegurar a inclusão escolar e os direitos dos alunos com deficiência, tendo como destaque a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL,1994), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional da Educação nº 9394/96 (BRASIL,1996), Constituição Federal de 1998 (BRASIL,1998) que assumem um papel importante nessa trajetória história da inclusão, promovendo ao passar do tempo a criação de novos decretos e Leis de acordo com as necessidades consequintes.

Diante desse pressuposto, surge a lei nº 14. 191 de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), assegurando o direito da educação bilíngue através das mudanças e aditivos ocorridos na LDB 9394/96, reforçando a importância da Libras como língua natural do surdo, primeira língua das pessoas surdas e o português na modalidade escrita, como a segunda língua. As escolas deverão, em obediência a lei, ofertar o serviço de apoio especializado para atender as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, assim como desenvolver materiais didáticos adaptados em Libras e professores bilíngues.

Como sabemos, nos dois últimos anos, o mundo foi acometido pelo cenário atípico caracterizado pelo isolamento social, em decorrência da Pandemia global, causada por um novo vírus, até então quase inimaginável, acometendo toda a humanidade, alcançando o Brasil em meados de 2020, tornando-se cientificamente um dos país mais atingido pelo vírus segundo a Pan-Americana da Saúde – OPAS (2020).

Em virtude a esse cenário atípico, surge a urgência de medidas preventivas para redução da circulação do vírus, tais como o distanciamento social que mesmo com consequências negativas nos setores sociais, econômicos e educacionais se faz necessário ao controle do aumento de casos.

Diante do exposto seguindo as orientações sanitárias, foi inevitável o fechamento das escolas públicas e privadas, motivando emergencialmente o surgimento de novas práticas educacionais criadas pelas instituições governamentais propondo estratégias de ensino, com aulas por meios de recursos remotos, impostas às escolas para continuidade ao ano letivo.

Com o aumento dos casos da COVID-19 e os novos rumos no processo educacional devido ao isolamento social, o formato remoto passou a ser um novo desafio, pois foram encontrados grandes barreiras diante dessa prática emergencial das quais podemos

destacar o conhecimento tecnológico dos envolvidos (professor e aluno), formação e a preparação do corpo docente, recursos didáticos, além de não haver condições remotas para que houvesse resultados positivos no projeto pedagógico inclusivo e tecnológico, desde a estrutura das escolas, os cursos de formação para educação inclusiva a distância, matérias e instrumentais virtuais entre outros recursos para oferecer o desenvolvimento da educação inclusiva no ensino remoto (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

Diante da inclusão, o isolamento social dificultou ainda mais o acesso dos docentes aos discentes da educação inclusiva. Percebemos que com tantas barreiras ocasionadas com o distanciamento, vários artigos e outras publicações na literatura acadêmica tratam sobre a educação em tempos de pandemia de forma geral, mas poucos falam sobre a atenção específica ao público-alvo da educação inclusiva, especialmente os surdos.

Ainda nesse contexto, sabemos que muitas são as dificuldades no atendimento aos alunos surdos pelas questões linguísticas, desconhecimento sobre suas particularidades e metodologia adequada, o que se tornou ainda mais agravante com ensino remoto, pois a falta de investimentos públicos para a presença de profissionais que sejam especializados em Libras e que possam prestar a assistência necessária aos alunos surdos, materiais pedagógicos visuais e aplicativos tecnológicos para pessoas surdas, pois só através dessa organização a educação remota se aproximaria do aluno surdo envolvendo-o a nova realidade de ensino.

Quando falamos de educação, ensino e aprendizagem, é preciso ter consciência da importância do profissional que saiba atender as necessidades dos alunos surdos, respeitando sua língua, cultura e identidade. Vale ressaltar que a acessibilidade do aluno surdo no ensino regular é a comunicação, para isso a presença e participação de um intérprete de Libras se torna essencial para garantia de ensino de qualidade com acessibilidade ao aluno surdo (SOUZA, 2021)

Em março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais devido ao agravamento da pandemia ocasionada pelo vírus COVID-19, as instituições escolares tiveram que se reinventar para cumprir a sua carga horária e, ao mesmo tempo, levar o ensino aos alunos, buscando minimizar os impactos causados pela pandemia. Deste modo, compreender os desafios da inclusão dos estudantes surdos, durante o contexto pandêmico é o objetivo deste trabalho.

Desde o surgimento da vacina e início da vacinação no Brasil em 17 de janeiro de 2021, foi um processo é lento, ainda é uma incógnita a segurança do retorno das aulas presenciais e a vacinação contra a Covid 19 em crianças é única esperança nesse cenário, até o presente trabalho, 69,66% da população adulta brasileira se encontra vacinada, seja com a terceira dose ou dose única, ou seja, cerca de 149.657.395 pessoas estão consideradas imunizadas (G1, 2022).

Enquanto a vacina alcança a faixa etária infantil, a ênfase é ao modelo híbrido que as escolas estão adotando a partir do final de 2021. Para a nova proposta, os desafios são

constantes na educação como um todo, mas para a modalidade inclusiva se torna mais complexa, pois as escolas não estão tendo ferramentas que disponibilizem o ensino de qualidade até mesmo pelo fato da questão socioeconômica dos discentes e adaptação dos recursos didáticos, acompanhamento pedagógico e interpretes (difícil assistência com o distanciamento), e isso faz com que os alunos surdos tenham cada vez mais dificuldade no espaço e na educação que tem direito, pois se tornam distantes e esquecidos, mesmo que a lei reconheça o direito a educação inclusiva, a prática na sua maioria não cria formas para facilitar as dificuldades que as escolas enfrentam.

Nesse sentido, essa pesquisa busca responder as seguintes questões: Sabendo-se que o contato entre professor x aluno x interprete é um dos pontos mais importantes para o processo de ensino e aprendizagem, como está ocorrendo o progresso na aprendizagem com os alunos surdos? Quais as dificuldades encontradas pelos professores e as escolas com o ensino-aprendizagem dos alunos surdos diante do ensino remoto?

Essa problemática se dá por consequência de um sistemas de ensino que ainda apresenta grande falha na viabilização da comunicação entre surdos e ouvintes, mas que tem como objetivo de garantir ao indivíduo o acesso ao currículo e as informações necessárias.

A partir desses questionamentos, buscaremos alcançar o objetivo geral de compreender os desafios da inclusão dos estudantes surdos, durante o período da pandemia, assim também como os objetivos específicos que se referem as ações de apresentar os direitos dos alunos surdos a uma educação de qualidade; demonstrar a importância de uma didática inclusiva no ensino remoto; e por fim, destacar a importância do papel da escola no processo de inclusão.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Tipo de estudo

O trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica de revisão de literaturas com abordagem qualitativa. Baseia-se na análise de artigos e publicações em páginas específicas sobre desafios da comunidade surda no ensino remoto. Severino (2007, p. 122) define como pesquisa bibliográfica “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores”, o autor ainda argumenta que “Utiliza-se dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.”. Para análise foram seguidas as etapas: identificação do tema; estabelecimento dos critérios que incluem e excluem os artigos e trabalhos de teses e dissertações; categorização dos estudos; avaliação dos estudos que foram incluídos e interpretação dos resultados encontrados.

2.2 Busca de dados

A busca foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo (Scientific Library Online) Scielo; Bireme e Lilacs, sem delimitação temporal. As 04 (quatro) palavras chaves usadas para a busca da literatura foram: “Inclusão”, “Ensino remoto”, “Pandemia”, “Professor e aluno surdo”. Foi selecionado inicialmente o total de 30 artigos.

Como critérios de inclusão neste estudo, procurou-se por artigos e trabalhos que falassem a respeito da temática abordada e publicados no idioma português. Como critério para a exclusão descartou-se os artigos incompletos. Após todos os filtros foram descartados 23 artigos, restando então 07 (sete) trabalhos para nosso estudo. Os autores usados na revisão de literatura foram: Cury et al (2020), Fachinetti et al (2021), Thoma et al (2010), Marcolla et al (2020), Santos et al (2021), Souza et al (2021) e Vasconcelos (2021). Além desses artigos, foram utilizados para reflexão e discussão da temática proposta, documentos legais acerca dos desafios da comunidade surda no ensino remoto, além de portais de notícias como Fio Cruz, MEC, OMS e CNE; acerca da pandemia do COVID-19.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para alcançar os objetivos propostos nesse trabalho, foram selecionados 07 (sete) artigos científicos a partir da pesquisa nas bases de dados (Tabela 1).

AUTOR (es)	TÍTULO	ANO
CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva.	O Aluno com Deficiência e a Pandemia.	2020
FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma. Urel Carbone.	Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas.	2021
THOMA, Adriana da Silva; KLEIR, Madalena.	Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil	2010
MARCOLLA, Valdinei; KAIM, Luiza Inês; MORO, Tatiele Bolson; CORRÊA, Ygor.	Alunos com necessidades educacionais específicas em tempos de Covid-19: da interrupção das aulas presenciais à implementação de atividades de ensino remoto.	2020
SANTOS, Glianny. Gleicy Fernandes; BARBOSA, Tatiele, da. Silva; FERNANDES, Sandra. de.	A acessibilidade de alunos com surdez no ensino superior, durante a pandemia da covid- 19.	2021.

Tabela 1 — Referente a: autor, título do artigo, fonte de publicação e ano.

Fonte: Autores (2022).

Nos últimos anos houve um aumentando considerável nas matrículas de pessoas com deficiência auditiva em instituições de ensino e isso deve ao fato da efetivação de leis

e decretos que resguardam esses alunos, existem leis específicas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o Decreto lei nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), como forma de se fazer cumprir o respeito e garantir a inclusão de todos. Porém, percebe-se que sua diferença linguística é o maior desafio diante da sua inclusão educacional, esse desafio é ocasionado pelo fato de o surdo ter como única restrição ao conhecimento a acessibilidade da sua língua e nem sempre as instituições estão preparadas para dar o suporte necessário a esses alunos.

Destarte existem barreiras a serem quebradas e muito ainda deve ser melhorado, muitas das instituições precisam estar preparadas e cientes da sua responsabilidade ao receber o aluno surdo, conhecerem sua língua, cultura e as particularidades diante da leitura de mundo visual, o que se torna grande estímulo para sua aprendizagem e inclusão no meio escolar (SANTOS et al., 2021).

É importante separarmos os conceitos de pessoas surdas e comunidade surda. As pessoas surdas são indivíduos surdos que possuem sua cultura, identidade e sua concepção de mundo visual; comunidade surda são pessoas e instituições que participam do movimento que objetiva a ajudar aos surdos na sociedade, como os professores e intérpretes, familiares e pessoas contribuem através de pesquisas sobre a área, entre outros. Todas essas figuras representam a comunidade surda, unidos e partícipes da vida dos sujeitos surdos.

As línguas de sinais utilizadas pelos surdos devem ser incentivadas por meio da educação, da família e da sociedade. Isto é necessário para que adquiram sua identidade, sua cultura e seu desenvolvimento na vida social e de comunidade surda, pois é um direito conquistado por lei a comunicação através dos sinais desde a sua oficialização pela Lei 10.436/2002.

Atualmente, é escasso o número de intérpretes de Libras e professores que conheçam ou dominem a língua, por isso se torna indispensável e urgente que novos profissionais sejam formados, especialmente após a inclusão de pessoas surdas nas escolas públicas brasileiras. “Ficaram evidentes na pesquisa a redução/ausência de profissional intérprete de língua de sinais em espaços escolares e a frágil formação dos professores, que indica a pouca fluência ou o desconhecimento da língua de sinais para se comunicar com os alunos surdos” (THOMA et al., 2010, p. 121).

Na escola, os alunos surdos necessitam de auxílio que apenas os profissionais capacitados podem ajudar de maneira eficaz, estimulando a interação em sala de aula com os alunos surdos ou ouvintes, mas que isso só se torna possível se os profissionais conhecerem a Língua de sinais Brasileira -Libras. Portanto, cabe aos governos a inclusão e a valorização da comunidade surda com auxiliar no que for preciso, formando professores capacitados para lidarem com os alunos surdos nas salas de aula, e intérpretes para fazer parte das escolas brasileiras.

Os resultados do estudo também evidenciam que a escola tem grande importância

no processo de inclusão do aluno surdo e quando isso não é reconhecido pode dificultar no aprendizado do aluno. Professores e pesquisadores surdos afirmam que prejuízos no processo de aprendizagem dos alunos surdos podem ser decorrentes da ausência de conhecimento da Libras (na escola) do decorrer de todo o processo escolar do aluno.

A escola precisa ser convicta de seu papel educacional, com profissionais aptos para que possa receber o estudante, independentemente de suas particularidades, nas práticas escolares, como também instigar esses alunos ao conhecimento e incentivar para a descoberta do mundo científico e pesquisador, sem barreiras ou prejuízos, mas sim com possibilidades, sonhos e superações.

4 | CONCLUSÕES

Diante da análise deste trabalho, é inevitável não perceber que, para a Educação, a pandemia adquiriu um caráter revelador, trazendo à tona realidades particulares, conflitos de interesses e desnudando a difícil rotina escolar dos alunos surdos, que não dispõem da assistência necessária para adquirir o conhecimento linguístico, que lhes é de direito e assegurado por lei.

O distanciamento social expôs o nível de atraso e desigualdade que existe entre surdos e ouvintes, não só no contexto escolar, mas também no seio familiar, assim como também pôs à prova o preparo de muitos professores, os desafiando a se reinventar. Conseqüentemente, essa situação que a pandemia impôs à Educação e também revelou o desinteresse das autoridades competentes em investir em inclusão de qualidade dentro das escolas. É notória a incapacidade de muitas instituições escolares em oferecer um amparo básico para os alunos surdos, isso inclui até o mínimo garantido por lei, que é a presença de um professor bilíngue e de um intérprete de Libras durante as aulas.

Sabemos que os profissionais da Educação têm assumido o papel de verdadeiros heróis dentro do contexto educacional caótico que a pandemia trouxe para o ano letivo de 2020. As escolas trabalham com as ferramentas que o sistema lhes oferece. É fatídica que a exclusão dos surdos é uma realidade que vem de uma cultura antiga, que se perpetua ao longo dos anos. Somos conhecedores das dificuldades e lutas dessa comunidade, para o enfrentamento de preconceitos e validação de seus direitos, principalmente os linguísticos.

Concluimos afirmando que o ensino remoto para surdos apenas transfere as dificuldades do ensino presencial e que este ressalta as principais atenções diante da comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos e o quanto a escola apresenta um papel fundamental na educação bilíngue para surdos, da qual tem a responsabilidade, dever e competência de promover um ensino estruturado para seu desenvolvimento nos aspectos linguístico, social e cultural. Por fim, revelando-se necessário o domínio da língua de sinais pelo professor que lhe assiste em parceria com o interprete e a família, promovendo um convívio social e escolar de respeito e cidadania.com estímulos,

compartilha de experiências, inquietações, dúvidas, utilizando sua língua de identidade e promoção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamento art. 84, inciso IV, da Constituição. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição: República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M.; FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, A. M. S. S. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia.** Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <<https://freemind.com.br/blog/wpcontent/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-l.pdf>> Acesso em 05/06/2021.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021.

G1. **Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil.** São Paulo, 29 de jan. de 2022. Disponível em: < Mapa da vacinação contra Covid-19 no Brasil | Vacina | G1 (globo.com) > acesso em: 30/01/2022.

MARCOLLA, V.; KAIM, L. I.; MORO, T. B.; CORRÊA, Y. Alunos com necessidades educacionais específicas em tempos de Covid-19: da interrupção das aulas presenciais à implementação de atividades de ensino remoto. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, 2020.

SANTOS, G.. G. F.; BARBOSA, T. S.; FERNANDES, S.. F. P. A acessibilidade de alunos com surdez no ensino superior, durante a pandemia da Covid-19. **Repositorio Puc Goiais**, 2021.

SOUZA, M. F. M. O Ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos no contexto do ensino remoto. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, 2021.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010.

VASCONCELOS, I. L. **O desafio da acessibilidade de alunos surdo na perspectiva do ensino remoto.** IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva e a V Jornada Chilena Brasileira sobre Educação Inclusiva e Direitos Humanos: Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos, 2021.

USABILIDADE E CURVA DE APRENDIZAGEM NA TELEVISÃO DIGITAL

Data de aceite: 01/02/2024

Maicon Ferreira de Souza

Doutor em Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná, docente do Departamento de Comunicação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná.

Roziane Keila Grandó

Doutora em Linguística pela UNICAMP, Docente do departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro- Oeste do Paraná.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão da usabilidade aplicada e aprendizagem da televisão digital brasileira. Aborda perspectivas de mercado no Brasil e na América Latina, citando casos em que a usabilidade constituiu-se em fator decisivo para ampliar o ciclo de vida do produto. Explicita três actantes do contexto interativo: usuário, a interface e a emissora, evidenciando a interação e a engenharia de usabilidade com destaque para a garantia da consolidação da interatividade. A facilidade de usabilidade – aliada aos investimentos na democratização da banda larga; à prospecção e segmentação do mercado consumidor; aos avanços tecnológicos

digitais que permitem qualidade superior aos sinais da televisão; e à convergência tecnológica – romperá, certamente com o paradigma do telespectador passivo, transformando-o em interagente.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Televisão Digital, Ensino.

1 | INTRODUÇÃO.

Pelo olhar do telespectador, a primeira mudança que a televisão digital traz diz respeito ao tamanho das telas. As modestas TVs de 29 polegadas transformam-se no sonho de consumo dos aparelhos com mais de 40 polegadas. A passagem do sistema analógico para o digital (STVD) permite um ganho significativo na qualidade de som e imagem, para além do aumento das telas. Alterações aparentemente simples, mas que provocam uma aceitação natural à incorporação das novas tecnologias sem conduzirem à reflexão mais profunda sobre suas possibilidades.

A sociedade brasileira mudou muito desde a chegada da TV analógica no

Brasil, a qual funcionou, no início, como instrumento de coesão através de uma única rede de telecomunicações com a cobertura nacional e gratuita. No ambiente complexo em que vivemos, o meio televisivo ganha espaço como elemento de democratização da cultura, das informações e da cidadania, abrindo novos segmentos de serviços por meio da convergência da TV com a telefonia e com a internet, desenhando um perfil profissional abrangente para atender as habilidades necessárias para atuar na área (Capelão, 2002).

O avanço da organização televisiva é profundo e silencioso. O STVD tem possibilidade de chegar gratuitamente a 90% das residências brasileiras, difundindo conteúdo para um universo de mais de 65 milhões de aparelhos, dos quais 50 milhões estão em lares com renda familiar abaixo de dez salários mínimos. Os 15 milhões de aparelhos restantes caracterizam um universo de renda superior onde existe quase um aparelho por pessoa, contabilizando menos de 10% dos potenciais telespectadores da TV aberta. A audiência entre os ricos é menor, já que concorre com outros meios de entretenimento como a internet e a TV por assinatura (IBGE, 2006 apud FERNEDA, 2009, p. 26).

A gratuidade da TV aberta em um aparelho multi-meios interativo – com canal de retorno – abre novos caminhos para um negócio que tem potencial, em curto espaço de tempo, para movimentar centenas de bilhões de reais através de patrocínios, garantindo a sustentabilidade das organizações que atuam no setor. Paralelamente ao segmento comercial, o STVDI alarga os horizontes educativos do meio televisivo, aspecto que pode ser explorado com sucesso desde que obedeça a uma análise criteriosa de segmentação de mercado por faixa de renda do interagente.

O desenvolvimento do setor de telecomunicações nos países latinos, portanto, é bastante promissor. Brasil e México congregam mais da metade dos usuários de internet da América Latina, mas – dada uma menor desigualdade social – as taxas de penetração de usuário são mais altas no Chile (42%) e na Argentina (34%). A utilização da banda larga tem crescido a uma taxa de 50% ao ano na região, embora só represente 4.9% da fatia global dos acessos, decaindo quando atrelada ao PIB *per capita* da região para uma correlação como outras nações. Quase a totalidade dos usuários de banda larga no Brasil se encontra nos centros urbanos e financeiros, enquanto 72% da população não têm nenhum acesso a redes interativas de informação e comunicação (BUDDE, 2007, apud FERNEDA, 2009).

Dados da UNESCO de 2008 revelam que a penetração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no Brasil, é baixa, já que em torno de 54% da população nunca usou um computador, 67% nunca navegou na internet e grande parte não sabe manusear um telefone celular. Isso propõe um novo campo de reflexão sobre o conhecimento necessário para que o STVDI possa ter abrangência real e eficácia – visto que pretende atingir todos os brasileiros, até 2016 – como meio para a disponibilização da convergência tecnológica de multi-meios: computador, celular e televisão.

Vencer o desafio brasileiro que está esboçado na música de Gilberto Gil: *Queremos saber, o que vão fazer com as novas invenções (...) e suas implicações na emancipação do*

homem, das grandes populações, homens pobres das cidades, das estepes, dos sertões (...), ou seja, preparar o cidadão brasileiro, que ainda não tem a habilidade natural de uso intuitivo do computador, da TVDI e de outros meios que envolvam as TICs, para incorporar a seu favor as novas tecnologias encontrando fontes de consolidação da cidadania, constitui-se como tarefa imprescindível.

As dificuldades são imensas. Segundo BRACKMANN (2009), o próprio conceito de interatividade provoca dificuldade para a operação de aplicativos de forma adequada. KRUG (2006) adverte que usuários desistem de utilizar tocadores de CDs e DVDs, computadores ou qualquer outro objeto quando se apresentam dificuldades de manuseio, reforçando o argumento: *Se algo for difícil de usar, eu não o uso tanto.*

Aprofundar a reflexão sobre as condições facilitadoras ou dificultadoras no manuseio do instrumento de interatividade constitui um desafio aos pesquisadores que trabalham com o processo de inclusão social através das TICs. Considerando a importância da usabilidade das TICs e da televisão brasileira no contexto da América Latina, no sentido de frequentemente utilizada como referência para diversas produções latinas, sobretudo a partir da década de 2000, nosso trabalho busca contribuir com a discussão analisando a usabilidade aplicada à interatividade do Sistema Brasileiro de Televisão Digital, colocando-a como um dos focos principais na garantia da consolidação do sistema.

2 | CICLO DE VIDA DE UMA TECNOLOGIA EM RELAÇÃO AO TEMPO E CONSUMIDORES

A tecnologia vem para potencializar nossas habilidades, acelerar processos e a realização de tarefas. A televisão digital, como qualquer outra tecnologia, possui um ciclo de vida e nesse contexto se faz necessário entender a relação que os consumidores estabelecem com o tempo de incorporação de novas tecnologias, segundo seus perfis conforme descritos na figura 1.

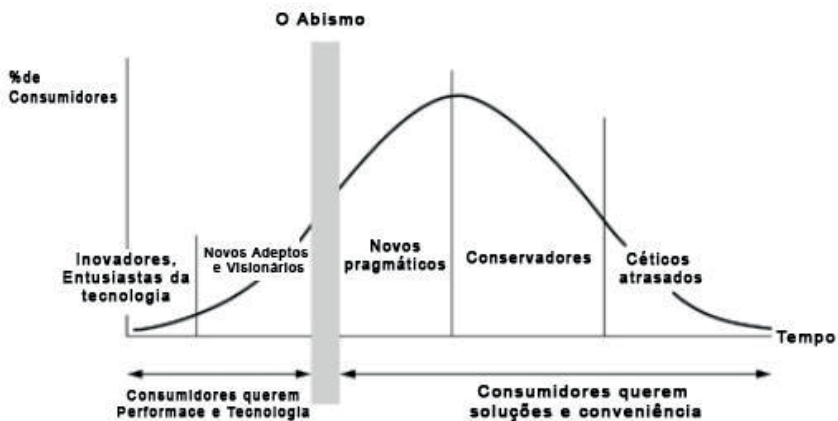


Figura 1: Ciclo de vida da tecnologia.

Fonte: Pedro Campos Apud Norman (2010).

A maturação de uma tecnologia passa por alterações segundo o perfil de usuário, o que, por sua vez, coloca o produto diante de um ciclo de constante modificação: no início do processo, entusiastas e visionários guiam as expectativas a respeito de desempenho e tecnologia dessa novidade; em uma segunda etapa, os novos pragmáticos discutem com conservadores e céticos que querem cada vez mais soluções, convergências e rentabilidade, conforme Figura 2 e 3.

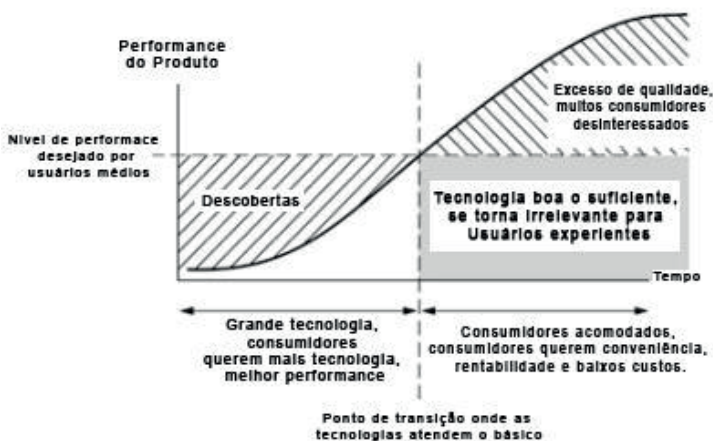


Figura 2: Curva de Interesse por produtos.

Fonte: Pedro Campos Apud Norman.

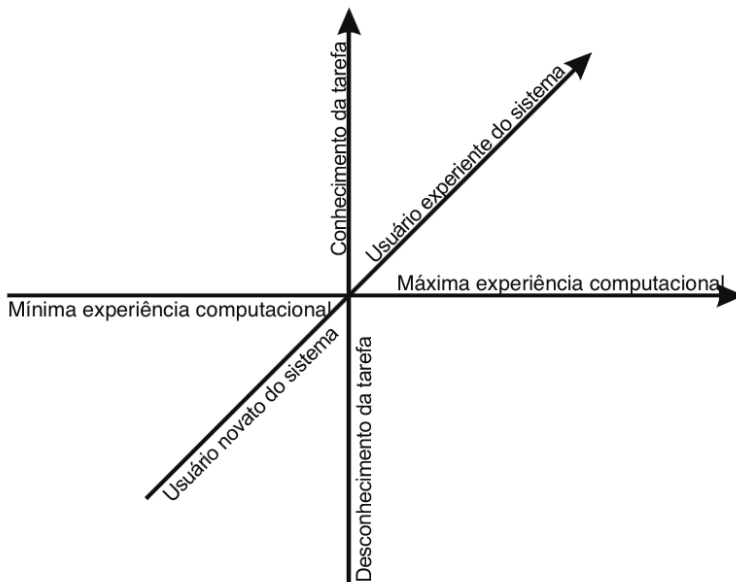


Figura 3: Curva de aprendizagem dos usuários no sistema

Fonte: Labituil – UFSC

Em uma associação simbólica entre as figuras (1, 2 e 3), constata-se que em um primeiro momento os interessados com grande conhecimento sobre a área apresentam as novidades da tecnologia a pessoas que acompanham a evolução como expectadores leigos porém empolgados com as possibilidades e oportunidades. Em um segundo momento, depois do chamado abismo (NORMAN, 2010), dividem-se dois grupos: os adeptos da inovação, procurando se especializar na área específica da inovação, adquirindo e produzindo conhecimento, por um lado; e os conservadores e influentes no mercado, avaliando os riscos da mudança pretendida.

Os sistemas e tecnologias em todos os tempos se voltam ao atendimento das necessidades dos usuários no universo antropocêntrico. Durante o processo de maturação de uma nova tecnologia, há sempre necessidade de pensar em quem está ou estará fazendo seu uso, projetando um caminho entre a prática anterior e os impactos e mudanças de comportamento resultantes das novas aprendizagens produzidas.

Quando se trata de pensar a convivência do usuário com a Interatividade do SBTVD, faz-se necessário analisar sua interface através do controle remoto, que deve oferecer opções de abordagem simples, fácil e com alta taxa de auto-aprendizagem. Essas condições são fundamentais para manter a satisfação do usuário, mesmo quando eles têm deficiência de formação.

3 | INTERAÇÃO HOMEM-TELEVISÃO DIGITAL E USABILIDADE

A interação na televisão digital vive uma dicotomia conceitual provocada por olhares conflitantes produzidos por agentes profissionais de diferentes formações. Por um lado, ela é tratada como um prolongamento das pesquisas da ciência da computação no segmento web. Por outro lado, há uma tendência a tratá-la como um campo novo na busca de paradigmas ainda não explorados em conhecimentos precedentes.

Algumas perguntas, portanto, podem ser colocadas: a televisão digital deve ser tratada como uma derivação dentro do campo de estudo da interação humano-computador – IHC (ROCHA & BARANAUSKAS, 2003)? Analogamente, as pessoas que usam ou assistem à televisão devem ser tratadas: como usuários, como telespectadores, ou como interagentes? A televisão digital interativa configura-se como um novo processo sem antecedentes?

São muitos os questionamentos sobre essa interação que surgem junto com a digitalização do sinal, mas se sabe que o estudo do relacionamento entre o homem e a televisão digital deve passar por três sujeitos envolvidos nessa relação. O homem, como telespectador de um programa interativo, interagindo ou sendo convidado a interagir com a televisão por meio de controle remoto, teclado ou dispositivo móvel; a interface que deve ter a função de convidar o usuário a ser interagente e, portanto, a atuar; e a emissora, responsável pela engenharia da interatividade.

O telespectador deve ser abordado conforme seu perfil digital e conseqüentemente de acordo com o seu nível sociocultural. Cada faixa etária apresenta diferentes aspirações e diferentes abordagens sobre o que usa e qual conteúdo deve ser abordado na interatividade coletiva e na interatividade particular por meio de portáteis.

A Interface tem a função de convidar os interagentes e os telespectadores passivos para atuar junto ao aplicativo de forma personalizada por meio dos princípios de usabilidade e apresentar formas criativas que convidem à participação. A emissora e produtora, precisa preparar o suporte necessário para disponibilizar o acesso pleno as funções da interatividade.

Ao pensarmos o projeto de um produto que alcance alto grau de utilização, nós estaremos dentro do campo da engenharia da usabilidade. Ela atua em consonância com o modelo de comunicação escolhido e com o algoritmo aplicado, ligando-se diretamente ao processo de produção que deve satisfazer o nível de expectativa e de conhecimento do usuário/consumidor de forma a proporcionar um ambiente de interface de uso confortável, eficiente e eficaz.

Em seu laboratório de produção na Universidade de Michigan, David E. Kieras explica que o modelo mais funcional de usabilidade na prototipação de interface é o *Model-Based Evaluation*, que consiste em identificar problemas de aprendizado ou de desempenho, fazendo a comparação entre o desempenho do produto e a sua especificação.

A engenharia da usabilidade precisa estar intrinsecamente estruturada no processo de planejamento de uma interface para a televisão digital, seguindo algumas diretrizes e metodologia de testes. Qualquer falha nessa etapa do processo poderá gerar um custo adicional posterior ao lançamento do produto para estabelecer o *recall*.

A figura 4 apresente um fluxograma de engenharia de usabilidade baseada em avaliação de *benchmark*. Talvez o maior problema da falha no processo de especificação da interface esteja relacionado com a aceitabilidade do produto o que causa problemas de relacionamento com o usuário.

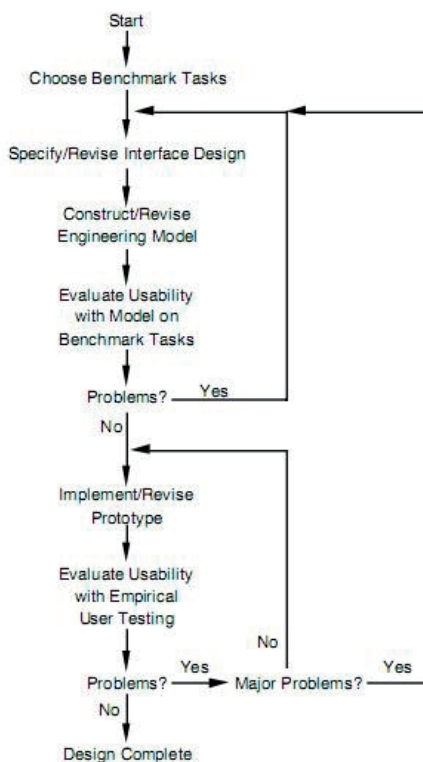


Figura 4: Modelo de Processo de Engenharia.

Fonte: David E. Kieras. Universidade de Michigan.

Diversos são os conceitos para usabilidade. Como estamos trabalhando em um ambiente caracterizado pela convergência de multi-meios, assume-se a posição conceitual de usabilidade vinculada a multi-meios, conforme expresso por Zuffo (2010):

espera-se uma verdadeira transformação do atual conceito de TV a partir da convergência intensa com a Internet avançada (fixa e móvel) e o desenvolvimento de meios eletrônicos interativos minimamente invasivos (dispositivos portáteis, interfaces naturais, micro sensores e atuadores) (Zuffo, 2010, p. 6)

O que nos leva a considerar que os conceitos de usabilidade aplicados à televisão analógica sofreram transformações em decorrências da convergência para os multi-meios. O quadro 1 apresenta alguns conceitos relativos à usabilidade.

Autor	Ano	Conceito
POKORNY	1986	A usabilidade refere-se à capacidade de um produto de ser compreendido, aprendido, utilizado e ser atrativo para o utilizador, em condições específicas de utilização.
ISO/IEC 9126	1991	A engenharia de software define usabilidade como uma etapa na qual se prepara o produto para atingir usos específicos com efetividade, eficiência e satisfação em um determinado contexto de uso.
Nielsen	1993	Indica que usabilidade e utilidade se trabalham concomitantemente para compor a noção de qualidade em uso. Portanto, usabilidade é uma medida da qualidade da experiência do usuário ao interagir com alguma coisa, que pode ser um site na internet, um aplicativo de software tradicional, ou qualquer outro dispositivo que o usuário possa operar e usar de alguma forma.
Scapin apud WAISMAN (2006)	1993	Considera que a usabilidade está diretamente ligada ao diálogo na interface e é a capacidade do <i>software</i> em permitir que o usuário alcance suas metas de interação com o sistema.
The Hiser Group	1997	É a propriedade de habilitar o usuário a realizar a tarefa para a qual está preparado a realizar, sem a tecnologia atrapalhando-o.
Quico e Damásio	2004	A usabilidade preocupa-se especialmente com seu utilizador final, as suas características e as suas necessidades.
Thais Waisman	2006	A usabilidade visa à minimização do <i>gap</i> entre a máquina e a percepção do usuário.

Quadro 1 – Conceitos de usabilidade

Jakob Nielsen (1993) – considerado um dos precursores e expoentes dos estudos sobre usabilidade mundial – começou seu estudo relativo ao assunto na década de 90, concluindo que a recomendação principal para a construção de interfaces é o desenvolvimento através da utilização de elementos simples, sem rebuscamento, sem uso de tecnologias avançadas ou formatações e gráficos que possam dificultar ou enriquecer demais a interface, sobretudo quando ela é direcionada ao público com menor experiência.

Nielsen vê a simplicidade e a objetividade como tarefas centrais a serem atingidas pelo designer durante a produção de todo e qualquer elemento do projeto. A economia de informação e de elementos é fundamental para o site ser funcional: se a interface funciona sem um elemento, elimine-o. Durante o acesso ao site de Nielsen www.useit.com, verifica-se um trabalho de criação, predominantemente baseado na linguagem HTML, uma linguagem declarativa que possui potencialidades limitadas, não permitindo comportamentos avançados do ambiente web. Nota-se também a ausência de imagens.

Uma possível reflexão sobre essas afirmações (Nielsen, 1993) que gravitavam em um ambiente de baixa velocidade de transmissão, leva-nos a considerar que, hoje, com os desenvolvimentos das tecnologias de rede, a recomendação de não usar elementos lúdicos perdeu sua utilidade, permitindo a criação de interfaces mais atrativas tanto pelo conteúdo

quanto pela forma. Uma base para essa reflexão é a pesquisa realizada por Hosbond (2005) que aponta para a relevância de design e de interface em projetos competitivos.

Por mais complexo que seja o produto ou o processo desenvolvido a usabilidade está vinculada à simplicidade de operação. A Corporação Google responsável pelo site www.google.com.br, por meio do evento Google-I/O lançou no mês maio de 2010, a IPTV Google, que promete revolucionar o futuro da televisão. Rishi Chandra observa que a população americana assiste aproximadamente 5 horas por dia à televisão e que o mercado publicitário no país movimentava 70 bilhões de dólares em propagandas.

A pretensão da Google – *web meets TV, TV meets web* – é acoplar as melhores configurações da web com as melhores características da televisão, criando uma nova plataforma de vídeo, ou seja, juntar a facilidade e a usabilidade da televisão analógica, com a oferta de conteúdos da web.

A *Google TV* – <http://www.google.com/tv/developer/#designing-for-tv> – disponibiliza orientações para desenvolvedores de interface IPTV Google:

Entenda que o conteúdo é o fundamental.

- Faça os usuários chegar ao conteúdo o mais rápido e fácil possível.
- Não interrompa enquanto os usuários estejam assistindo TV. Invés disso faça com que a experiência de assistir seja boa.

Respeite o contexto da sala de estar.

- Pense sobre o que os usuários vão e não vão querer fazer enquanto estão vendo TV com seus amigos e família.

Lembre-se que a TV é social.

- Considere quantos grupos podem usar seu site ou suas aplicações.
- Ofereça formas de uso individual para usar seu site ou aplicativos em contextos sociais.

Aprenda os prós e contras do áudio e da tela.

- A tela da TV é maior e as cores aparecem diferentes · Textos devem ser lidos à distância.
- Som agora é um elemento de interface viável Torne tudo fácil.
- Ofereça escolhas simples e faça as ações serem óbvias e fácil de selecionar.
- Proporcione uma navegação que possa ser fácil para um controle remoto.

O interagente precisa ser tratado cordialmente, tendo respeitadas suas dificuldades, habilidades e expectativas diante da televisão digital e sua interatividade. Há que se pensar na hospitalidade, que conforme Dias (2002) significa: “o ato de acolher; hospedar; a qualidade do hospitaleiro; boa acolhida; recepção; tratamento afável; cortês; amabilidade; gentileza” (DIAS, 2002, p. 98).

Thalita (SOUZA, 2009) observa que a hospitalidade – seja social, privada, comercial ou virtual – pode construir um diálogo amigável com a televisão digital, bem como pode ajudar a trabalhar as regras, as condutas, as formas de acessibilidade e legibilidade, enfim a idéia de onipresença da informação. As principais questões levantadas sobre a hospitalidade em televisão digital são: a) a população está preparada para trabalhar com a televisão digital tratando-se de uma mídia diferente? b) a hospitalidade privada e a multiprogramação da TV digital abriam espaços para a família se reunir e assistir televisão na sala? c) na hospitalidade social, quais serão os laços de hospitalidade na portabilidade e na mobilidade? d) para a hospitalidade virtual, os desenvolvedores de softwares para a interatividade na TV digital estão levando em consideração o quesito usabilidade – que é a medida da eficácia, da eficiência e da satisfação que um usuário tem ao interagir com um sistema? Ou, sob outra indagação, estão fornecendo acessibilidade e legibilidade, fazendo com que o usuário compreenda e participe do que foi proposto?

4 | CONCLUSÃO

Hoje, podemos afirmar com tranqüilidade que as nossas cidades estão se transformando em Cidades Digitais. Ao lado dos direitos tradicionais – Saúde, Educação, Desenvolvimento Social e Humano, Cultura, Esporte e Lazer –, surgem novos direitos como a inclusão digital que pode ser proporcionada por um *middleware* aberto em Sistema de TV Digital – por exemplo, o Ginga no Sistema Brasileiro de TV Digital (SBTVD) – o qual conecta conteúdos e cidadão.

Expandem-se os horizontes na direção de permitir que as TICs revolucionem até mesmo a forma de garantir os direitos sociais tradicionais através de um sistema integrado de gestão – *Enterprise Resource Planning* (ERP) – de políticas públicas. Delineia-se um papel forte para o setor público: reintegrar o cidadão excluído da sociedade de consumo, através das TICs. Constrói-se o ambiente para o governo eletrônico que se utiliza da TV Digital Interativa (BIZELLI, 2009)

No entanto, devemos considerar que o sucesso da TV analógica – que hoje se mostra como um instrumento popular com alta capilaridade e aceitação – está intimamente ligado aos atributos de facilidade de uso, já que o seu funcionamento básico depende de que o telespectador apenas conheça três funções básicas: ligar, alterar volume e mudar canal.

Diante dessa simplicidade, a televisão digital tem dificuldade em romper com o costume de 50 anos de uso e parte de sua preocupação está relacionada com os impactos sociais e comportamentais dessa atualização para um sistema digital de alta tecnologia e com inúmeras inovações, com destaque para a interatividade.

Considerando que a digitalização do sinal avança no sentido de transformar o SBTVDI em um instrumento fundamental de democratização da informação, faz-se necessário

recriar de forma simples as relações entre o interagente, a interface e a emissora. Se esta relação for complicada, certamente estarão afastando possíveis usuários do sistema, uma vez que a efetividade da interatividade está condicionada à aceitação social, à aceitação comportamental e, conseqüentemente, aos atributos relativos aos três actantes.

Muitos apostam em um mercado comercial promissor relacionado à interatividade na televisão digital, no entanto, esse mercado impulsiona e é impulsionado pela usabilidade da mídia interativa, condição primordial para sua materialidade.

Assim, os esforços de engenharia de usabilidade e os estudos da interação homem-televisão digital estão direcionados ao estabelecimento de interfaces simples e amigáveis levando em conta as indicações de hospitalidade.

A facilidade de usabilidade – aliada aos investimentos na democratização da banda larga; à prospecção e segmentação do mercado consumidor; aos avanços tecnológicos digitais que permitem qualidade superior aos sinais da televisão; e à convergência tecnológica – romperá, certamente com o paradigma do telespectador passivo, transformando-o em interagente. Assim, os milhões de usuários da televisão analógica migrarão para a TVDI democratizando o consumo das TICs e contribuindo para a promoção da cidadania, ou seja, franqueando o Direito à Cidade para todos.

REFERÊNCIAS

- BRACKMANN, Ch. P. **Usabilidade para TV Digital**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Curso de Pós-graduação em Informática, Universidade Católica de Pelotas, 2009.
- BIZELLI, J. L. Estado, democracia e gestão da inovação. In: BIZELLI, J. L. (Org.) e FERREIRA, D. A. O. (Org.). **Governança Pública e Novos Arranjos de Gestão**. Piracicaba: Jacintha, 2009.
- CAMPOS, P. **Interação Homem-Máquina. A Engenharia de Usabilidade**. Disponível em: <<http://dme.uma.pt/edu/ihm/slides/IHM4%20%20A%20Engenharia%20da%20sabilidade.pdf>>. Acesso em: 20 Junho de 2023.
- CAPELÃO, C. TV Digital: Visões sobre o Futuro dos Televisores Digitais, PDAs, Telefones Móveis, PCs e Redes Domésticas. Congresso de Tecnologia e Televisão, 2002, São Paulo. **Anais**, São Paulo: set., 2002.
- DAVID E. KIERAS. **Model-based Evaluation**. University of Michigan: Naval Research, 2010. 29 Slides. Disponível em: <http://www.cs.cmu.edu/~bej/CogeModelingForUIDesign/1b_Model_Based_Eval.pdf> Acesso em: 18 de Junho de 2023.
- DIAS, C. M. M. O modelo de hospitalidade do hotel Paris Ritz: um enfoque especial sobre a qualidade. In: DIAS, C. M. M. (Org.). **Hospitalidade: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Manole, 2002. p. 97-129.
- FERNEDA, E.; FONTE-BOA, F.; ALONSO, L. B. N. A TV DIGITAL INTERATIVA: uma oportunidade para a socialização do conhecimento. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v.19, n.3, p. 25-38, set./dez. 2009

NIELSEN, J. **Usability Engineering**. San Francisco: Academic Press, 1993.

POKORNY, J. e SMITH, V. **Handbook of perception and human performance**, v. 1, chapter Colorimetry and color discrimination, pages 1–51. Wiley-Interscience. 1986

QUICO C.; DAMÁSIO M. J. **Televisão Digital e Interactiva: a modelação social como variável na avaliação de usabilidade**. Oficina IHC. Brasil. 2004.

ROCHA, H. V. & BARANAUSKAS, M. C. C. **Design e Avaliação de Interfaces Humano-Computador**. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2003.

SOUZA, M. M. M. Thalita. **Televisão digital e hospitalidade: reflexões iniciais**. Intercom. Brasil. 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2431-1.pdf>
Acesso em 05/07/2023

WAISMAN, T. Usabilidade em serviços educacionais em ambiente de TV digital. **Tese de doutorado**. São Paulo: ECA-USP, 2006.

ZUFFO, M. K. **TV digital aberta no Brasil - políticas estruturais para um modelo nacional**. Departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos, POLI-USP, São Paulo. Disponível em: <<http://www.lsi.usp.br/~mkzuffo/repositorio/politicaspublicas/tvdigital/TVDigital.pdf>> Acesso em: 2 de maio de 2023.

CIRCO NO ENSINO DA ARTE: POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Data de aceite: 01/02/2024

Tatiana Boulhosa

Centro Universitário Belas Artes de São
Paulo
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/7244262875865264>

Gabriela Klimas de Andrade Mendes

Centro Universitário Belas Artes de São
Paulo
São Paulo – SP
<https://lattes.cnpq.br/2569251884454737>

RESUMO: As artes circenses, que aparecem em registros milenares na humanidade, por muitas vezes são desvalorizadas nos currículos escolares, apesar de serem grandes aliadas da formação integral da criança. Segundo Bortoleto (2016), o circo desenvolve a expressão corporal, mas para além disso, reúne teatro, dança, música, cenário, figurino, habilidades lógicas e criativas em um espetáculo que traz inúmeras possibilidades de temas e conhecimentos. Ainda promove a convivência cidadã, a coletividade e o respeito. Mas como pôr em prática o circo na escola? O presente trabalho defende a inserção do universo circense no meio escolar por meio das

aulas de Arte desenvolvendo ferramentas que auxiliem na construção de práticas pedagógicas voltadas para a valorização do corpo, do espaço e da diversidade em sala de aula. Pensando viabilidade de espaço e recursos, o trabalho propõe o uso de um Kit Circo, que não é fechado em uma única possibilidade, mas aberto a adaptações para cada contexto escolar. Entendemos com essa pesquisa que o circo ensina a imaginar, a sonhar, a brincar, a rir e enfrentar o risco e que esses são conhecimentos essenciais construídos no conviver.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Circenses, Circo. Arte, Escola, Formação Integral.

ABSTRACT: Circus arts, present in millennial records of humanity, are often undervalued in school curricula, despite being great allies in a child's holistic education. According to Bortoleto (2016), the circus not only develops physical expression but also encompasses theater, dance, music, scenery, costume, logical and creative skills in a spectacle that offers numerous possibilities of themes and knowledge. It further promotes civic coexistence, collectivity, and respect. How can the circus be implemented in schools? This paper advocates for the integration of the circus universe in educational settings

through Art classes, developing tools that contribute to the construction of pedagogical practices focused on appreciating the body, space, and diversity in the classroom. Considering space and resource feasibility, the study proposes the use of a Circus Kit, not limited to a single possibility but open to adaptations for each school context. We understand from this research that the circus teaches children to imagine, dream, play, laugh, and face risks—essential knowledge cultivated through communal living.

KEYWORDS: Circus arts, Circus, School, Comprehensive Education.

INTRODUÇÃO: POR QUE O CIRCO?

Apesar de o circo ser arte e expressão cultural com enorme potencial formativo, está menos presente na produção acadêmica enquanto ferramenta educacional do que outras linguagens artísticas. Não obstante, a palavra circo, por si só, desperta um imaginário coletivo construído por lembranças, experiências e referências visuais fantásticas. Isso porque o circo é uma linguagem artística milenar que viajou o mundo e se reinventou de diversas maneiras.

Contudo, apesar de existir há muitos anos e de diversas formas, a arte circense ainda não é vista com a mesma presença e importância que as outras linguagens artísticas nas discussões sobre arte-educação no ensino formal. Dessarte, tampouco é colocada em prática dentro das escolas. Não existem cursos no ensino superior para formação circense, são pouquíssimos os cursos técnicos reconhecidos pelo MEC, assim como são poucos os casos de inclusão da linguagem do circo nos currículos de formação superior em educação e artes.

A educação formal como é hoje, no geral, ainda se apega a modelos tradicionais em que aprender o conteúdo está acima do aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer. Esse modelo é limitador para a arte-educação, visto que o processo de aprendizagem e conhecimento em linguagens artísticas deve ser libertador, transformador e capaz de desenvolver o ser humano por completo, em toda sua expressão individual e coletiva e em sua relação com o mundo e com si mesmo.

Enfim, este texto dá valor à linguagem do circo porque explora a expressão artística integralmente, a experimentação, o processo, a ludicidade, o corpo livre e a coletividade. O circo tensiona a educação tradicional em Artes ao romper as fronteiras entre as linguagens artísticas, integrando teatro, dança, música, artes visuais e outras áreas do conhecimento como a Educação Física. É importante a reflexão sobre como o conhecimento não é fragmentado em nós e sim dado por uma multiplicidade de conexões, relações e experiências que se atravessam. Somos ao mesmo tempo corpo arte, corpo pensamento, corpo dor, corpo ator, corpo dançante, corpo desenhante, corpo gritante e corpo saltitante.

SABERES DO CIRCO

Considerado o espetáculo mais antigo do mundo, o circo reúne performances artísticas que têm origem milenar. Os vestígios da presença dos(as) artistas circenses como contorcionistas, malabaristas, ilusionistas e palhaços(as) são encontrados em registros históricos pelo mundo todo como uma forma de expressão cultural e artística da humanidade, mas a origem do circo como o espetáculo que conhecemos é europeia:

Philip Astley fundou seu circo em Westminster Bridge em 1770. Os elementos do circo, artistas como palhaços e acrobatas, são tradicionais; o que havia de novo era a escala da organização, o uso de um recinto fechado, ao invés de uma rua ou praça, como cenário da apresentação, e o papel do empresário (Burke, 2010).

Astley, que era oficial da cavalaria britânica em Londres, uniu as apresentações equestres que fazia em um espaço circular com performances de artistas circenses que já estavam se apresentando nas ruas e organizou tudo em forma de espetáculo.

No Brasil, o circo chegou com famílias circenses vindas da Europa no início do século XIX (Silva, 2022). O espetáculo se popularizou com o nome de Circo de Cavalinhos e se organizou fortemente como um conjunto de circos familiares que migraram para diferentes regiões, construindo “relações singulares estabelecidas com as realidades culturais e sociais específicas de cada região ou país” (Silva; Abreu, 2009).

Assim aconteceu o abraqueiramento do circo (Tamaoki, 2012) que, aqui, incorporou as variadas culturas por onde passava com seus espetáculos. O Circo-Teatro é um forte exemplo que se consolidou no Brasil principalmente durante o século XX e revelou artistas como Benjamim de Oliveira.

A adaptabilidade é característica da contemporaneidade do circo que vem (re) existindo e se transformando há muitos anos, carregando uma complexidade de saberes que envolvem as mais diversas áreas do conhecimento tanto prático como teórico, sempre se reinventando de acordo os anseios e questões da sociedade.

Por muito tempo, esses saberes acumulados foram transmitidos de forma oral e permaneceram no interior familiar dos circos itinerantes de lona, mas há algum tempo essa estrutura vem se modificando. No final da década de 1970 estava se consolidando um movimento

iniciado na década de 1920, na antiga União Soviética, que era o da construção de escolas de circo para fora da lona ou para fora do grupo familiar circense aos moldes da organização do circo-família, como resultado do trabalho de artistas de diversas origens, circenses ou não, em alguns países da Europa Ocidental, Austrália, Canadá e Brasil (Silva; Abreu, 2009).

Esse movimento deu origem às primeiras experiências brasileiras de escolas de circo fora da tradicional transmissão de saberes: a Academia Piolin de Artes Circenses em São Paulo no ano de 1978 e a Escola Nacional do Circo no Rio de Janeiro, em 1982. Segundo

a pesquisadora Ermínia Silva, “é interessante notar que ambas as iniciativas foram dos circenses de lona ou itinerantes aliadas às parcerias institucionais governamentais” (Silva; Abreu, 2009). Ainda segundo Silva, esse movimento ocorreu por diversos motivos externos que modificaram as formas de organização do trabalho.

Não era mais a família e sim o artista, um número, um especialista, que era contratado. Esse iria “portar” o conhecimento de sua “função”, mas não mais o funcionamento do todo. O conjunto dos saberes tornou-se segmentado e hierarquizado (idem).

Como retrata a imagem abaixo oriunda de um jornal de 1995, as escolas criadas na época queriam profissionalizar artistas na intenção de evitar o desaparecimento do circo, mas eram também muito procuradas para o lazer. Na imagem podemos encontrar um dos motivos da mudança do circo-família para o circo-escola: a necessidade e o desejo das famílias de colocar as crianças nas escolas formais de ensino básico exigiu que se estabelecessem permanentemente nas cidades e isso modificou o futuro dos circos itinerantes que tradicionalmente seriam continuados pelos filhos e filhas.

O movimento de descentralização dos saberes circenses encontrou espaço nas escolas de circo, mas também no chamado circo social que abrange diversas experiências em que o circo é utilizado como ferramenta pedagógica para a promoção da cidadania, inclusão e transformação social fora do espaço formal de aprendizagem. São projetos, escolas, ONGs, oficinas e cursos voltados majoritariamente para crianças, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Como exemplo podemos citar a *Escola Pernambucana de Circo* e os projetos *Se Essa Rua Fosse Minha*, *Meninos do Parque* e o *ArriCirco*. Esses projetos sociais, com foco na linguagem circense, começaram a se desenvolver na década de 1990, pouco depois do crescimento das escolas de circo (Silva, 2011).

O circo contemporâneo diversificou muito seu espaço, atuação e modos de organização. Fora dos núcleos familiares, o circo agregou novos sujeitos históricos que são atravessados pelas mais variadas realidades e questões. “Por conseguinte, os corpos circenses foram sendo forjados nos encontros com outros corpos, absorvendo saberes e fazeres distintos” (Silva, 2022). Raça, classe, gênero e sexualidade encontram no circo espaço para luta política e expressão de liberdade.

]Com esses novos modos de organização dos saberes circenses, fixados nas grandes cidades, agregando a multiculturalidade e construindo novos artistas do circo, foi se construindo um conhecimento que chamou atenção de escolas, universidades e projetos educacionais, dando início a um crescente aumento das pesquisas acadêmicas em circo e, conseqüentemente, sua inserção em currículos escolares (Bortoleto et. al, 2016).

PARA QUE O CIRCO NA ESCOLA?

Como vimos, o circo precisou se reinventar para sobreviver. Apesar de sempre ter sido uma escola permanente, era uma transmissão de saberes centralizada em si que poucas pessoas de fora do circo podiam acessar. Mas esses saberes carregam uma pedagogia própria que foi percebida como uma excelente ferramenta educativa.

Uma das características mais importantes é a multidisciplinaridade com que o circo trabalha. Para se montar um espetáculo, utilizam-se saberes de diversas áreas do conhecimento: música, artes visuais, dança, teatro, literatura, história e até mesmo matemática e física nas montagens de estruturas e números de equilíbrio, por exemplo.

Essa multidisciplinaridade é uma questão discutida nos currículos escolares que, em sua maioria, disciplinam os saberes. Então, o circo na escola deve ser trazido não só como conteúdo, mas principalmente como uma ferramenta de aprendizagem que promove um desenvolvimento integral, se aproximando de uma educação multi, pluri, inter e transdisciplinar (Fazenda, 1998).

Para contextualizar o uso do circo nas aulas de Arte precisamos definir a importância das artes no currículo escolar e na vida. Segundo a educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa,

a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. A Arte na Educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual (Barbosa, 2009).

É importante destacar também a transversalidade artística (Bortoleto et al., 2016) como uma característica primordial do circo, ou seja, teatro, dança, música, literatura, artes visuais, todas fazem parte do circo e se conversam na construção dos processos de ensino-aprendizagem circenses, propiciando para o(a) artista um conhecimento amplo em habilidades manuais, corporais, musicais, comunicativas e estéticas/visuais.

Se essas ideias de fusão ou mistura de linguagens conseguem inserção e se solidificam no pensamento artístico dominante no final do século XX, elas já estavam presentes, na prática e no cotidiano do fazer artístico do circo (Silva, 2022).

Como Silva expõe, essa característica de superar os limites das linguagens começou a ganhar notoriedade na cena artística com a arte contemporânea, sobretudo no campo das artes visuais, mas o circo já fazia isso há muito tempo. Trata-se, portanto, de uma forma de promover a aprendizagem integral, pois aproxima a criança do mundo como ele é: multicultural, dinâmico, conectado, sem limites estabelecidos entre áreas específicas do conhecimento nas situações vividas no cotidiano. Além disso, o circo pode ser palco para temas que envolvem as questões e problemas sociais, fomentando o pensamento crítico

e chamando atenção à multiculturalidade do mundo. Isso se aproxima de uma “educação como prática da liberdade”, conforme a escritora bell hooks aponta:

Quando nós, como educadores, deixamos que a nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, [...] podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2013).

Nessa concepção de educação libertadora também é relevante destacar a importância do corpo. No circo, o corpo é o principal meio de expressão ao trabalhar equilíbrio, movimento, força e ritmo. Para além disso, promove a liberdade de expressão corporal total. O circo traz o corpo como espetáculo e inverte a ordem das coisas: andar sobre as mãos, lançar-se no espaço e contorcer-se (Soares, 2005) são ações consideradas indisciplinadas dentro da lógica do “bom comportamento” atrelado à ideia do não-movimento nas escolas tradicionais. O circo nos dá um respiro dentro da normalidade, uma alternativa de liberdade e expressão dos corpos.

O corpo nas aulas de Arte foi por muito tempo e continua sendo submetido à posição sentada na cadeira com uma folha de papel sobre a mesa. Nesse modelo, o foco está apenas no movimento da mão e o resto do corpo é esquecido ou disciplinado a uma determinada posição. Com o circo, esse corpo pode se desafiar a outras posições e materialidades e permitir-se expandir o olhar para além da folha de papel.

Chegamos então à ideia do circo como uma ferramenta inclusiva na sala de aula devido ao repertório de possibilidades: podem ser elaboradas atividades e planejamentos que desenvolvam habilidades com diversos modos de aprendizagem, explorando diferentes sensações e sentidos. Por exemplo, na construção de um espetáculo circense, pode-se permitir experimentar a atividade que mais faça sentido para cada um(a), desde a preparação e montagem de cenários e figurinos até as próprias apresentações e performances circenses. São atividades que envolvem habilidades intelectuais, corporais, criativas, motoras, artísticas e expressivas.

É possível oferecer a opção de escolha por atividades que geram mais afinidade em cada aluno(a) ou aquela que se adapta melhor à cada um(a). Há quem prefira utilizar as mãos nos malabares, os pés no equilibrismo ou ver o mundo de cabeça para baixo com acrobacias (Barragán, 2016), há quem prefira costurar os figurinos ou dirigir o espetáculo. O circo possibilita essa variedade de experimentações e promove, assim, uma ampliação da percepção sobre si, sobre o espaço e sobre as outras pessoas, auxiliando no autoconhecimento, consciência corporal e coletividade.

Outra característica da pedagogia circense é a ludicidade, presente em jogos e brincadeiras. Na sala de aula pode ter uma intencionalidade pedagógica além de relaxar e divertir. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto [...] pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo

descobre o eu” (Winnicott, 1971).

Nesse campo da ludicidade e do brincar, a palhaçaria é um dos elementos no circo capaz de promover esse divertimento combinado a uma intencionalidade pedagógica que auxilia no descobrimento do “eu”. Brincadeiras como mímica e jogo de espelhos são alguns exemplos presentes na figura do(a) palhaço(a) e que podem ser trabalhados em sala de aula para desenvolver expressão, relações interpessoais e autoconhecimento.

“A arte do palhaço atravessa o buraco do muro da escola, rompe o conceito de seriedade, extrapola a permissividade e a hora certa de rir nas aulas. Inaugura, no espaço da sala de aula, a risada” (Ferreira, 2016). Num contexto aprisionador, dar risada é um ato revolucionário.

ESCOLA É LUGAR DE CIRCO?

Para pensarmos o circo na Educação Básica, é importante entender como a base da educação no país está estruturada. Em uma busca de palavras pelo documento da BNCC encontramos duas vezes a palavra “circenses”, uma enquanto exemplo de formas estéticas híbridas a serem trabalhadas, dentro do componente de Arte no Ensino Fundamental e outra, dentro do componente de Arte no Ensino Médio, enquanto exemplo de temas de pesquisa que precisam ser aprofundadas no país.

Dentro do componente Arte no Ensino Fundamental, destacado no primeiro trecho, o circo está inserido como uma forma estética híbrida que pode ser colocado nos currículos, mas não especifica nem direciona objetos de conhecimento assim como faz com as linguagens artísticas específicas das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Isso demonstra como a base da educação brasileira ainda privilegia um currículo disciplinado, compartimentado e segregado, deixando as linguagens multidisciplinares como o circo com pouco enfoque e estruturação. Já no Ensino Médio, como destacado no segundo trecho, o componente Arte está diluído na grande área de Linguagens e suas Tecnologias. As artes circenses não são citadas nas competências específicas, que abrangem temas mais gerais. Apesar de parecer um olhar para a Arte de forma multidisciplinar, na realidade é um apagamento da linguagem artística no Ensino Médio.

Por isso, para inserirmos o circo no currículo escolar, utilizaremos as Artes Integradas no Ensino Fundamental que está descrita na BNCC como a unidade temática que “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2018).

Apesar de haver na BNCC uma brecha para a inserção curricular do circo, ainda temos que lidar com a questão do espaço físico e estrutural das escolas.

Quando imaginamos uma escola é comum pensarmos naquele modelo tradicional: cadeiras enfileiradas, lousa à frente, grades nas janelas, corredores, sinal sonoro, uniformes. Fazendo uma comparação, é muito semelhante ao modelo e estrutura utilizados

em presídios e bases militares, onde os corpos são disciplinados e vigiados. Como escreve Foucault (1987, p.119), “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

Além dessa estrutura, que aprisiona o corpo, muitas escolas sofrem com a falta de investimento na educação básica, acarretando condições de trabalho pouco favorecidas. Em muitos casos, falta espaço e tempo para organização de um plano de ensino que realmente seja significativo e tenha boa continuidade.

Por isso, disciplinas como a Arte muitas vezes não são desenvolvidas adequadamente, pela falta de ateliês, materiais e tempo de aula que geralmente é o menor entre as disciplinas. Voltando ao que dissemos anteriormente, o cenário normalmente é o(a) aluno(a) sentado(a) na carteira desenhando de forma disciplinada ou condicionada.

Então, como incluir o circo nesse contexto? Em uma situação em que a escola carece de recursos e infraestrutura, o circo pode vir com criatividade e adaptação utilizando de seus elementos para dinamizar as aulas de Artes. Por exemplo, na falta de um recurso material como malabares, a construção do objeto como parte da aula já proporciona uma atividade de criatividade e habilidade manual que pode ser desenvolvida com recursos de fácil acesso, como os materiais recicláveis. Essa alternativa incentiva a autonomia do(a) aluno(a) e valoriza aquilo que é produzido por eles(as).

Também não podemos esquecer que em diálogo com outras disciplinas e áreas do conhecimento como a Educação Física, é possível combinar atividades que se complementam e auxiliam na falta de recurso e espaço. Ao olhar para a sala de aula com uma visão libertadora podemos criar formas de utilizar aquele espaço, considerando que muitas vezes é o único com que os(as) professores(as) conseguem trabalhar.

Mudar uma cadeira de lugar, arrastar uma mesa, olhar pela janela, levantar, andar pela sala, sentar no chão, sentar na mesa, intervir nas paredes e ocupar os corredores. Parecem movimentos simples, mas que rompem o cartesianismo da sala de aula e já são um grande passo para inverter e desafiar as ordens da lógica disciplinadora.

O KIT CIRCO

Imaginemos que, periodicamente, o(a) professor(a) de Artes entra na sala de aula carregando uma maleta. Dentro dessa maleta, objetos que remetem ao imaginário circense e ativam a imaginação das crianças. Ao entrar na sala de aula, as crianças irão associar o objeto ao tema da aula, criando sentido e conexão. Do mesmo modo que professores(as) de Música utilizam do recurso do violão ou outro instrumento para caracterizar suas aulas e despertar curiosidade e encantamento nas crianças, o Kit Circo pode ser utilizado para caracterizar as aulas de Arte quando o(a) professor(a) quiser trazer em seu planejamento atividades que envolvam práticas circenses.

O Kit Circo como ideia é uma ferramenta de uso livre contendo inúmeras

possibilidades e não se limitando em si. O que trazemos aqui é apenas um exemplo, pois entendemos que cada professor(a) tem a liberdade de incluir na maleta aquilo que melhor encaixe em seu planejamento e em sua sala de aula, também considerando acessibilidade e inclusão. A intenção, portanto, não é uma ferramenta de aula de circo tecnicista, mas que desperte para a imaginação, criatividade e expressão. Aqui, iremos pontuar os itens contidos neste Kit Circo e exemplificar as possibilidades de uso.



Figura 1. Maleta com o Kit Circo

- Maleta: Característica de números de palhaçaria, a maleta é como um espaço para guardar ideias a depender da atividade que será realizada em sala de aula. Pode ser customizada em conjunto com a turma na sala de aula e ter diversos formatos: uma mochila, bolsa, saco, pasta etc.
- Corda: Para atividades de equilíbrio, a corda no chão pode ser uma alternativa segura e mais acessível, podendo ser posicionada de diversas formas. As crianças andam sobre a corda como se estivessem no alto do picadeiro. Aqui, exercícios de imaginação e ambientação são importantes e o andar sobre a corda pode ser variado conforme ritmo, música e velocidade. Pode ser substituída por barbante ou fita crepe colada no chão.
- Nariz de palhaço: Acessório que caracteriza o(a) palhaço(a), o nariz vermelho

pode ser usado pelo(a) professor(a) ou pelas crianças para incluir a palhaçaria na sala de aula. Uma das maneiras de confeccionar é com bolinha de isopor cortada ao meio e pintada de vermelho, amarrada a um barbante. Outra maneira é a própria tinta guache vermelha pintada no nariz.

- Bolas de Malabares: Trabalham equilíbrio e concentração e podem ser usadas em jogos e brincadeiras. Para confecção de maneira rápida e acessível, pode ser utilizado jornal amassado e fita crepe, pintados com tinta.
- Pé de Lata: Feito com duas latas (vazias) e barbante, os pés de lata são uma alternativa à perna de pau, podem ser usados para brincadeiras e atividades de equilíbrio, dança e teatro.
- Chocalho: Para dar ritmo e incluir a linguagem musical, o chocalho ou outros instrumentos musicais podem ser ferramentas em conjunto com brincadeiras, jogos e atividades. Feito com materiais como pedrinhas, miçangas e sementes dentro de recipientes reutilizados como garrafinhas plásticas, ainda pode ser pintado com tinta e customizado.
- Balangandã: Feito com papel crepom, tecidos, sacola plástica ou folha de jornal em fitas presas com um barbante na ponta. Pode ser incluído em brincadeiras como o jogo dos espelhos em que uma criança realiza movimentos e a outra tenta copiá-los.
- Tabuleta: Feitas com pintura em tábuas, papelão ou folha de papel, as tabuletas são característica da entrada do circo e chamam atenção para o espetáculo. Podem ser confeccionadas pelas crianças pensando temas, cores e símbolos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto, que resulta da pesquisa acadêmica de conclusão de curso de uma das autoras, sob orientação da outra, enxergou nas artes circenses um repertório de possibilidades educativas a serem exploradas na linguagem da Arte e se inspirou nessas possibilidades para desenvolver o projeto final do Kit Circo. Entendendo as questões espaciais e materiais das escolas, o Kit Circo veio como uma ferramenta na tentativa de dinamizar as aulas de Arte.

No processo de desenvolvimento desse trabalho as artes circenses se provaram diversas, dinâmicas, inclusivas, possibilitadoras de experiências corporais e estéticas para além da lona. Inserido na educação básica, o circo é capaz de ampliar os meios de aprendizagem fugindo da lógica tradicional da carteira, lápis e folha de papel nas aulas de Arte.

Contudo, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas circenses aqui levantadas não falam em tecnicismo, mas sim num desenvolvimento integral que passa pela técnica circense, mas não se limita a ela. Esse desenvolvimento integral em questão é

sobre educar entendendo que o ser humano é sujeito histórico, cultural, biológico, criativo, artístico, cidadão.

Ao superar os limites entre as linguagens artísticas do teatro, da dança, da música, das artes visuais e integrá-las ainda à outras áreas do conhecimento, o circo consegue tensionar a educação tradicional que limita e setoriza a aprendizagem, dificultando que a criança crie conexões reais e significativas entre as áreas do conhecimento e o mundo.

Estar diante do risco, do fantástico, da magia do circo é enxergar o mundo com os olhos curiosos da criança. Estar atento à expressividade do outro, perceber de forma sensível o nosso entorno, sentir o corpo e com o corpo é se permitir experienciar a vida através das partes mais sensíveis de nós.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Processo Civilizatório e Reconstrução Social Através da Arte**. 2009.

Disponível em: http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Bar_bosa.pdf. Acesso em: 25 de agosto de 2023.

BARRAGÁN, T. O. **O circo e sua contribuição para a educação física escolar**. In: BORTOLETO, M. A. C.; BARRAGÁN, T. O.; SILVA, E. (Org.). *Circo: horizontes educativos*. Campinas/SP: Autores Associados, p. 133-151, 2016.

BARRETO, M. (Lua); DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. **De norte a sul: Mapeando a formação em circo no Brasil**. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 42, p. 1-32, 2021. DOI: 10.5965/1414573103422021e0210. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19785>. Acesso em: 25 de agosto de 2023.

BORTOLETO, M. A. C.; BARRAGÁN, T. O.; SILVA, E. (org.) – **Circo: horizontes educativos**. Jundiaí: Autores Associados, 2016.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BURKE, Peter. **A Cultura Popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FAZENDA, Ivani C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.11-20.

FERREIRA, Frederico de Carvalho. **Pedagogia palhacesca: uma poética de atravessamentos, transgressões e comicidade na escola básica**. 33 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FRATELLINI, Annie. La pista es la libertad: Una mujer payaso enseña circo haciéndolo. In: UNESCO –EL CORREO. **El circo: un espectáculo del mundo**. n.1, 1988. p.27-28.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; Título original: Teaching to transgress; Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, C. da S.; CARDANI, L. T.; RODRIGUES, G. S.; BORTOLETO, M. A. C. **O “não lugar” do circo na escola**. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 34, n. 1, 2021. DOI: 10.21814/rpe.16128. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/1612> . Acesso em: 1 set. 2023.

RODRIGUES, Gilson Santos; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; LOPES, Daniel de Carvalho. **Circo na escola: educação e arte na Educação Básica**. Urdimento–Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 46, abr. 2023.

SILVA, Ermínia. **Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil** / organização Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural; Editora WMF Martins Fontes, 2022.

SILVA, Ermínia. **O novo está em outro lugar**. In: Palco Giratório. Rio de Janeiro: Rede Sesc de Difusão e Intercâmbio das Artes Cênicas, 2011. Disponível em: <https://www.circonteudo.com/o-novo-esta-em-outro-lugar/>. Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, Ermínia; ABREU, Luís Alberto. **Respeitável público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SOARES, Carmen Lucia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginastica francesa no século XIX** - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TAMAOKI, V. **Hoje tem Espetáculo**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/memoria_do_circo/index.php?p=11825. Acesso em: 22 out. 2023.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre.

CAPÍTULO 5

DESAFIOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVA DOCENTE

Data de submissão: 08/01/2024

Data de aceite: 01/02/2024

Gabriel Stanzola de Moraes

Graduando em Medicina - Faculdade de
Medicina de Marília - Famema
Marília – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9288049924628289>

Joyce Fernanda Soares Albino Ghezzi

Pós-doutoranda do Programa de Pós-
Graduação em Saúde e Envelhecimento
- Faculdade de Medicina de Marília -
Famema
Marília – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7584743006779247>

Lucas Trevizani Rasmussen

Programa de Pós-Graduação em Saúde e
Envelhecimento - Faculdade de Medicina
de Marília - Famema
Marília – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9152072043915486>

Luciamáre Perinetti Alves Martins

Programa de Pós-Graduação em Saúde e
Envelhecimento - Faculdade de Medicina
de Marília - Famema
Marília – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9604471030709752>

Sílvia Franco da Rocha Tonhom

Programa de Pós-Graduação em Ensino
em Saúde - Faculdade de Medicina de
Marília - Famema
Marília – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6409377527806514>

Teresa Prado da Silva

Disciplina de Anatomia Humana -
Faculdade de Medicina de Marília -
Famema
Marília – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8251430449987293>

Maria Angélica Spadella

Programa de Pós-Graduação em Saúde e
Envelhecimento - Faculdade de Medicina
de Marília - Famema
Marília – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8458503589121108>

RESUMO: A iniciação científica é o primeiro contato do graduando com a pesquisa sistematizada. Por meio dela, o estudante é estimulado a realizar práticas baseadas em evidências, desenvolvendo assim, o raciocínio crítico. No entanto, embora esse processo apresente inúmeros benefícios, sua aplicabilidade vem apresentando alguns desafios para sua consolidação na prática. Nessa lógica, buscando atender o objetivo de compreender a perspectiva dos docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do interior paulista, sobre os principais desafios do processo de Iniciação Científica, realizou-se uma pesquisa descritiva de abordagem diagnóstica.

Os dados foram coletados por meio de um questionário, auto preenchível, com perguntas fechadas e abertas e analisados por meio de estatística descritiva. Dentre os 230 professores, a amostra se configurou com participação de 41. Os participantes apresentaram formações acadêmicas distintas, sendo a Enfermagem a mais prevalente; a maioria dos docentes eram doutores e os que não tinham experiência com a pesquisa, demonstraram interesse em se aproximar. Com relação aos desafios, os docentes pontuaram a suma necessidade de um planejamento e gestão do próprio tempo; ademais pontuaram que pesquisas desenvolvidas a partir da real necessidade da comunidade local, estimula no graduando maior interesse no processo de Iniciação Científica. Dessa forma, importante ressaltar que as IES devem traçar seus próprios diagnósticos para que assim reconheçam suas fraquezas e potencialidades, visando estabelecer estratégias de ampliação e de fortalecimento desse instrumento de formação na graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Científica e Desenvolvimento Tecnológico; Universidades; Educação de Graduação em Medicina; Educação em Enfermagem; Docentes.

CHALLENGES OF SCIENTIFIC INITIATION IN HIGHER EDUCATION: TEACHING PERSPECTIVE

ABSTRACT: Scientific initiation is the undergraduate's first contact with systematized research. Through it, the student is encouraged to carry out evidence-based practices, thus developing critical reasoning. However, although this process presents numerous benefits, its applicability has presented some challenges for its consolidation in practice. In this logic, seeking to meet the objective of understanding the perspective of professors at a public Higher Education Institution in the interior of São Paulo, on the main challenges of the Scientific Initiation process, descriptive research with a diagnostic approach was carried out. Data were collected using a self-completed questionnaire, with closed and open questions and analyzed using descriptive statistics analysis. Among the 230 teachers, the sample consisted of 41 participants. The participants had different academic backgrounds, with Nursing being the most prevalent; Most of the teachers had PhDs and those who had no experience with research showed interest in getting closer. Regarding the challenges, teachers highlighted the need for planning and managing their own time; Furthermore, they also pointed out that research developed based on the real needs of the local community, stimulates greater interest in the undergraduate student in the Scientific Initiation process. Therefore, it is important to emphasize that higher education institutions must draw up their own diagnoses, so that they can recognize their weaknesses and potential, aiming to establish expansion and strengthening strategies.

KEYWORDS: Scientific Research and Technological Development; Universities; Education, Medical, Graduate; Education, Nursing; Professors, University.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de educação nas graduações da área da saúde, passou por diversas transformações, as quais foram exigindo das Instituições de Ensino Superior (IES) modificações curriculares, com vista a atender aos desafios da formação profissional

que o mercado vem exigindo nos últimos tempos. Nessa lógica, torna-se indubitável que a formação em saúde venha a se desenvolver na perspectiva da evidência científica, fazendo com que o profissional atue com responsabilidade, tendo por embasamento, o conhecimento teórico fundamentado que o leve a uma assistência profícua (MURDOCH-EATON et al, 2010).

Para atender a essa demanda, é importante colocar que as IES devem instituir em suas atividades curriculares, programas que estimulem pesquisas científicas durante o processo de formação acadêmica, fazendo com que o estudante compreenda a importância de se pautar em decisões oriundas de aportes teóricos de fontes confiáveis (HREN et al, 2004).

Importante ressaltar que esse movimento não é considerado uma inovação no processo de formação acadêmica, uma vez que, desde a década de 90 já se discutia sobre a importância da prática baseada em evidência. Tal iniciativa, denominada Medicina Baseada em Evidência (MBE), foi trazida por um grupo de pesquisadores da universidade do MacMaster, localizada no Canadá (FERNANDES; SOUZA, 2020).

No Brasil, em uma cidade do interior paulista, uma IES de caráter público que trabalha com os cursos de Medicina e Enfermagem, buscou aplicar em seu currículo modificações importantes, as quais seguiram por referência a lógica da MBE, fundamentada no referencial das metodologias ativas de aprendizagem. Essa IES iniciou suas modificações curriculares em 1997 para o curso de Medicina e em 1998 para o curso de Enfermagem, e desde então, passou a reestruturar sua matriz com uma organização curricular integrada e orientada por competência, seguindo a abordagem dialógica (CHIRELLI; SOARES; PIO, 2016). Para melhor aplicabilidade das propostas curriculares, os estudantes de ambos os cursos são organizados em pequenos grupos de, no máximo, 12 estudantes cada grupo.

Em 2015, essa mesma IES, implementou o Programa Institucional de Iniciação Científica pela Comissão de Pesquisa, com o objetivo de possibilitar o cadastramento dos projetos de pesquisa dos estudantes de graduação desenvolvidos na instituição. Esse cadastro também representou um importante movimento no sentido de formalização e reconhecimento das pesquisas de Iniciação Científica (IC), bem como estimular a introdução precoce dos estudantes na atividade científica (FAMEMA, 2022).

A IC é o primeiro contato do estudante com a prática de pesquisa sistematizada, devendo ser entendida como parte integrante do percurso acadêmico (PEREIRA, 2022; SILVA et al, 2021). Dentre seus benefícios, além da formação de pesquisadores, destacam-se alguns adjetivos somados à qualidade do profissional, como por exemplo, planejamento, organização, multidisciplinaridade, autonomia, independência, argumentação, criatividade e influência dos aspectos morais do orientador (TENÓRIO; BERARDI, 2010; FIORI, SOUZA, BEZERRA, 2021; PINHO, 2017).

Silva e colaboradores (2021) desenvolveram um estudo em Minas Gerais com egressos do curso de Engenharia que realizaram IC durante a graduação. Dados da

pesquisa apontaram que os estudantes envolvidos em processos de IC, apresentaram-se mais bem preparados em conhecimentos técnicos, favorecendo assim, melhor articulação entre o cenário acadêmico e o ambiente de trabalho. Corroborando com os achados desse estudo, pesquisa realizada com 76 egressos envolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) também enfatizou que o estímulo à participação científica favoreceu, além de novos conhecimentos da área e sobre o método científico, o despertar do graduando para o universo da pesquisa, estimulando o desenvolvimento do raciocínio científico como reflexo dessa experiência (ALBUQUERQUE, 2022).

No entanto, mesmo defronte à relevantes vantagens da IC, o percurso da pesquisa científica é marcado por importantes desafios no que se refere à sua aplicabilidade na prática da graduação. Como exemplo, pode-se mencionar a falta de incentivo e de auxílio financeiro institucional, além de poucas oportunidades dentro da academia, restringindo a quantidade de estudantes que tem oportunidade de realizá-la (CÔRTEZ et al, 2021).

Um estudo desenvolvido em 2020 apontou que apesar do crescimento do número de faculdades de medicina, ainda há uma pequena produção de conhecimento, prejudicando a formação de uma prática baseada em evidências e a melhor leitura crítica de artigos (PIROLA et al, 2020). Outra pesquisa, desenvolvida na Bahia, congraça com os achados acima, pois, ao analisar o interesse e o envolvimento de estudantes de Medicina em pesquisas científicas, identificou que, dentre os 460 entrevistados, 81,1% dos participantes trouxeram como dificuldades orientações inadequadas e falta de tempo para produção científica (SANTOS et al, 2023). Denota-se assim que, embora a IC seja considerada uma boa oportunidade para o desenvolvimento do estudante, sua adesão ainda se configura em baixas porcentagens.

Destarte, considerando a relevância que a IC representa na formação acadêmica, a importância de se desenvolver o processo de formação em saúde na lógica da Prática Baseada em Evidência e, os desafios em se estabelecer práticas de pesquisas científicas na graduação, essa pesquisa partiu do seguinte questionamento: quais são os principais desafios na percepção docente, sobre o processo de Iniciação Científica desenvolvido em IES? Nessa lógica, teve-se por objetivo compreender a perspectiva dos docentes de uma IES pública do interior paulista, sobre os principais desafios do processo de Iniciação Científica, bem como buscou-se caracterizar o perfil investigativo desses docentes.

2 | METODOLOGIA

Estudo descritivo de abordagem diagnóstica realizado em uma IES pública do interior do estado de São Paulo. Nesta IES, os cursos de Medicina e Enfermagem são estruturados anualmente e organizados por séries, sendo assim, o curso de Medicina que acontece em seis anos, apresenta, seis séries, onde cada série representa um ano do curso. O curso de enfermagem se finaliza em quatro anos, portanto, compreende-se em quatro séries.

Esta IES se localiza no centro oeste paulista e oferece anualmente, 80 vagas para o curso de Medicina e 40 para o curso de Enfermagem. Levando em consideração que essa IES apresenta um currículo integrado e orientado por competência profissional, os estudantes de Medicina e Enfermagem caminham em concomitância nas duas primeiras séries dos cursos, uma vez que, as competências profissionais são exigidas em proporção similar. Ao final da segunda série, os cursos seguem separadamente para cumprir suas especificidades profissionais. Durante todo o percurso dos estudantes nesta IES, seja no curso de Medicina como no curso de Enfermagem, o processo de ensino-aprendizagem é ancorado nas metodologias ativas de aprendizagem, seguindo as estratégias da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a metodologia da Problematização (FAMEMA, 2022).

Os participantes do estudo foram docentes que atuavam na IES, minimamente há um ano, independente do sexo, formação acadêmica e titulação. Dessa forma, todos os docentes que exerciam essa função na IES, foram convidados a participar da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu por meio de um formulário eletrônico, o qual foi autopreenchido pelos docentes que aceitaram participar da pesquisa. O questionário foi composto por perguntas fechadas, as quais buscaram caracterizar o perfil investigativo do docente participante. Neste grupo de questões, foi interrogado sobre a disponibilidade do docente para ser orientador de IC; participação dos mesmos em grupos de pesquisa devidamente cadastrado no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e quais eram os principais desafios para aplicabilidade da IC já instituída na IES. Ao final, os docentes puderam responder, em uma pergunta aberta, quais eram as sugestões de melhorias para o processo de IC na IES.

Os dados foram analisados em duas abordagens, sendo a análise quantitativa, referente às perguntas fechadas, tabulada em um programa Microsoft Excel for Windows® e analisados por estatística descritiva. Na abordagem qualitativa, os dados foram classificados de acordo com a categoria de recomendação.-

O estudo teve início após aprovação do Comitê de Ética com o parecer 4.235.486. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual informava sobre os principais objetivos da pesquisa, bem como riscos mínimos em que os participantes estariam expostos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No momento da coleta de dados, a instituição possuía 230 docentes atuantes. Deste total, 41 docentes (17,8% do público-alvo) aceitaram participar da pesquisa, compondo assim, a amostra do estudo. Na Tabela 1 pode-se observar os participantes da pesquisa distribuídos de acordo com sua formação acadêmica.

<i>Graduação</i>	<i>Frequência Absoluta</i>	<i>Frequência Relativa</i>
<i>Biomedicina</i>	2	4,9%
<i>Biomedicina e Farmácia</i>	1	2,4%
<i>Ciências Biológicas</i>	5	12,2%
<i>Ciências Biológicas e Medicina</i>	1	2,4%
<i>Enfermagem</i>	14	34,1%
<i>Farmácia</i>	4	9,8%
<i>Medicina</i>	11	26,8%
<i>Psicologia</i>	3	7,3%
<i>Total</i>	41	100%

Tabela 1 -. Distribuição dos docentes segundo sua graduação por frequência absoluta e relativa.

Fonte: autoria própria.

Conforme aponta a Tabela 1, 34,1% dos docentes participantes eram enfermeiros, sendo a categoria profissional de maior representatividade. No que se refere ao regime de trabalho, 63,9% dos participantes possuíam dedicação exclusiva. Com relação à titulação, 73,2% apresentavam doutorado ou superior, seguida por 17,1% de mestres.

Foi investigado também sobre em qual espaço institucional o profissional desempenha suas atividades, sendo possível quatro opções: assistencial, graduação, pós-graduação *Lato sensu* e pós-graduação *Stricto sensu*. Desses, 87,8% exercem atividades na graduação, sendo 20,3% exclusivamente nela. Destaca-se que mais da metade atua no pós-graduação *Stricto sensu*, sendo esse nível representado na faculdade por dois programas de mestrado, um acadêmico e outro profissional. Na pós-graduação *Lato sensu*, 31,7% desempenham papel na residência médica, multiprofissional ou na especialização em Psicoterapias de Orientação Psicanalítica. Por fim, apenas 5,4% possui função assistencial. Ressalta-se que os profissionais podiam assinalar quantas alternativas fossem necessárias para corresponder a sua realidade.

Dezenove docentes (46,4%) participavam de grupos de pesquisa certificado pelo CNPq, sendo que nove desempenhavam a função de líder do grupo. Expressivamente, os docentes já tinham experiência com orientação de pesquisa científica (90,2%), sendo que desses apenas 9 (24,3%) no nível da graduação e 1 (2,7%) apenas na pós-graduação e 73% em ambos. Em relação a ser orientador de estudante de IC, 82,9% afirmaram que se sentem preparados e 73,2% indicam interesse e disponibilidade para exercer tal função. Desses potenciais orientadores, apenas 6,7% não se sentiam preparados para desempenhar esse papel, enquanto 93,3% gostaria de participar de oficinas de capacitação sobre o tema, sendo 53,3% desses preferindo de forma on-line.

Os participantes foram interrogados sobre quais eram seus maiores desafios para aplicar a Pesquisa Científica na graduação. Para essa pergunta, era possível assinalar mais de uma alternativa dentre as opções: 1) Sobrecarga das atividades, resultando em

falta de tempo para se dedicar a pesquisa; 2) Falta de estímulo institucional; 3) Falta de equipamentos/ materiais/ insumos/ recursos financeiros; 4) Falta de oficinas e cursos sobre o método científico para capacitação docente. Desses, o principal desafio apontado foi o acúmulo de tarefas. A Tabela 2 a seguir apresenta a distribuição por frequência absoluta e relativa desses dados.

<i>Desafio</i>	<i>Frequência Absoluta</i>	<i>Frequência Relativa</i>
<i>Sobrecarga das atividades, resultando em falta de tempo para se dedicar a pesquisa</i>	27	32,9%
<i>Falta de estímulo institucional</i>	21	25,6%
<i>Falta de equipamentos, materiais, insumos e recursos financeiros</i>	20	24,4%
<i>Falta de oficinas e cursos para capacitação docente</i>	14	17,1%
<i>Total de respostas</i>	82	100%

Tabela 2 - Distribuição dos principais desafios para a realização de pesquisas de iniciação científica na instituição, segundo a percepção dos docentes participantes por frequência absoluta e relativa.

Fonte: autoria própria.

Por fim, os docentes foram interrogados sobre maneiras de fortalecer o Programa Institucional de IC. Os docentes indicaram a necessidade de ampliar o apoio e estímulo institucional por meio de capacitação e oficinas para professores. Reconheceram a importância da gestão da carga horária docente com tempo específico para dedicação nessas atividades; construção de material de apoio norteador para discente e docente sobre o percurso da pesquisa, desde a elaboração do projeto e a busca pelo orientador, o que pode ampliar o envolvimento de mais docentes. Além disso, os docentes também sinalizaram a importância da cultura institucional, visando a construção de uma carreira com estímulo financeiro e auxílio para publicações, para participação de eventos e para busca de recursos nas agências de fomento. Também demonstraram que a divulgação dos trabalhos desenvolvidos para a comunidade acadêmica pode estimular novas pesquisas, incentivando internamente novos pesquisadores, sendo sugerido exposição de banners nos espaços da faculdade e nas redes sociais institucionais. A formalização da IC no currículo, criando uma formação básica em pesquisa e despertando o interesse estudantil também foi recomendada.

A maior articulação com outros espaços foi pontuada em duas situações. Assim, foi sugerida integração com o município, sendo exemplificado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM), a qual a faculdade tem quotas de bolsa. Nesse, um estudante do ensino médio da rede pública desenvolve uma pesquisa em conjunto com seu professor e um docente da IES. Também levantaram como sugestão elaborar um diagnóstico das demandas municipais e a partir delas ser desenvolvidos projetos voltados ao seu enfrentamento. O outro destaque foi a ampliação do diálogo entre a graduação e pós-graduação, e mesmo com os grupos de pesquisa e as atividades

extracurriculares, como ligas acadêmicas e programas de extensão, de forma a possibilitar maior interação entre eles. Uma recomendação foi a criação de um evento científico único, integrando estudantes da graduação e da pós-graduação, com planejamento para não concorrer com as atividades da grade curricular e outros compromissos acadêmicos. E também a organização de encontros periódicos com apoio institucional e a devida gestão da carga horária entre docentes e discentes interessados em pesquisa científica, afim de discutir ciência. Foi salientado que é necessário reserva de horário para o desenvolvimento dessas atividades.

Há docentes que “vêm tentando, isoladamente, fazer pesquisa” e, dessa maneira, a promoção de diálogo que amplie a produção coletiva e a construção de um plano estratégico sobre as necessidades e fragilidades para o desenvolvimento das pesquisas são estratégias importantes para o estabelecimento de uma cultura institucional voltada a produção de conhecimento e geração de ações concretas e não superficiais ou, ainda, temporárias para o futuro.

Dessa maneira, nossos achados sustentam que há grande interesse dos docentes em serem orientadores de IC, todavia os desafios, entre eles a falta de tempo para a dedicação nessa atividade, impactam seu pleno desenvolvimento.

Em 2010, Tenório e Beraldi já apontavam as duas maiores dificuldades para implementação de programas de IC no Brasil: a falta de verba e de institucionalização. A revisão sistemática de Souza e Zuniga (2022) também traz desafios como a falta de estímulo institucional, financiamento, infraestrutura, tempo de orientadores e discentes, relacionamento orientador-orientando, capacitação técnica em pesquisa ou em bioestatística. Os docentes entrevistados também perceberam esses desafios, demonstrando a dificuldade em se elaborar medidas resolutivas para essas situações persistentes.

A sugestão de criação de eventos para os estudantes e oficialização da IC vão de encontro dos dados de Pirola e colaboradores (2020) que destacam a influência da grade curricular para o interesse pela pesquisa, uma vez que quando há uma formação básica científica, há maior possibilidade do interesse estudantil.

A elaboração de um trabalho de conclusão de curso é facultativa nos cursos de Medicina (SOUZA, ZUNIGA, 2022). Entretanto, a experiência relatada por Guedes e Guedes (2012) com a primeira turma de um curso de Medicina na Bahia que possui Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) mostrou grande satisfação dos estudantes com seus orientadores, elencando pontos fortes como reconhecimento da importância da pesquisa durante a graduação com desenvolvimento da capacidade de leitura crítica dos artigos, treinamento de habilidades de apresentação e a necessidade de atualização permanente. Contudo, também apontaram, assim como os docentes participantes do presente estudo, problemas de infraestrutura e com o tempo devido a prazos curtos, sendo que 7,1% dos estudantes não terminaram seus trabalhos no prazo definido. Assim, as instituições devem elaborar um planejamento que permita o desenvolvimento dessas atividades em horários

reservados, tanto para os docentes quanto para os discentes. Dentre as sugestões propostas estão a apresentação de toda a programação das atividades de pesquisa, capacitação de orientadores, carga horária específica para orientação no cronograma dos docentes e aumento no número de bolsas, indo ao encontro das recomendações encontradas neste estudo.

Estudo de Oliveira e colaboradores (2008), com 413 estudantes de seis cursos médicos, constatou que em apenas dois havia programas de IC estruturados e maior percentual de envolvimento na IC. Dentre as razões que encontraram para os alunos não participarem estão também a falta de profissionais qualificados ou motivados, carência de recursos materiais e falta de estímulo institucional. No mesmo estudo, verificaram também que 84% dos discentes são a favor da obrigatoriedade da IC na graduação médica e apenas 7% não tem interesse.

Uma das estratégias utilizadas visando melhorar a formação científica dos universitários e elevar a produção científica é a mentoria, que consiste em uma relação de orientação e suporte entre mentores, os quais são profissionais mais experientes, e quem está começando a trajetória, os mentorandos (QUINTANILHA et al, 2023). Em uma escola médica da Bahia, de maneira extracurricular para estudantes interessados, é possível agendar encontros dos estudantes, em conjunto com os seus orientadores do TCC, com docentes responsáveis por disciplinas de pesquisas, sendo estes especialistas em metodologias científicas. Para os estudantes foi percebido o benefício na construção do seu TCC, enquanto os professores perceberam melhora na qualidade dos trabalhos desenvolvidos e aumento do interesse discente pela pesquisa (QUINTANILHA et al, 2023).

Destaca-se que apenas quatro participantes deste estudo atuavam na assistência, mesmo a instituição possuindo hospital universitário próprio desde a sua fundação. Silva (2020) revelou que 32% dos trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Nutrição em Cardiologia de uma universidade federal tiveram parceria com o hospital universitário. Dessa forma ilustra-se também a necessidade de maior diálogo entre os dois cenários. Salienta-se que por definição de hospital universitário está um ambiente com integração entre ensino, pesquisa e assistência, porém comumente apenas o ensino é considerado central para uma formação em saúde adequada (ARAÚJO, LETA, 2014).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou compreender os maiores desafios, na perspectiva docente, sobre o processo de IC na graduação. Os achados apontaram que a sobrecarga e falta de gestão do próprio tempo de trabalho, contribuem para a baixa adesão docente em programas como IC. Embora os docentes participantes apresentem-se majoritariamente com titulação de doutor, sendo alguns inclusive, líderes de grupos de pesquisa, ainda se denota necessidade de maiores estímulos e motivação quanto ao processo da IC.

Em contrapartida, os docentes puderam contribuir em como alavancar a IC na graduação, como por exemplo, identificar necessidades regionais para desenvolver pesquisas mais assertivas à comunidade. Ademais, os docentes pontuaram que os eventos promovidos pela IES devem ser articulados entre os diferentes programas institucionais, ampliando assim, os espaços para divulgações dos materiais científicos produzidos.

Embora essa pesquisa tenha avançado no que se refere às objeções sobre aplicabilidade da IC na graduação, a falta de pesquisas sobre a realidade da atuação dos docentes na IC demonstra a importância deste estudo em mostrar esse panorama em uma IES. Recomenda-se que as IES tracem seus próprios diagnósticos, conheçam suas fraquezas e potencialidades, visando estabelecer estratégias de ampliação e de fortalecimento, visto a importância do apoio institucional para o desenvolvimento dessa atividade.

Além disso, conhecer o perfil docente que tem vocação e experiência na orientação de pesquisa é relevante, pois direciona os estudantes na procura por potenciais orientadores. Essas ações são fundamentais para aprimoramento e estímulo do Programa Institucional de Pesquisas de Iniciação Científica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elizabeth Maria Maia de; OLIVETO, Fernanda Aléssio; SALZO, Ivan; BROM, Pedro Carvalho. **Contribuições da Iniciação Científica para a Formação Acadêmica e Profissional do PIBIC/ICMBio: Percepções dos Egressos**. Biodiversidade Brasileira, v.12, n.1, p.159-83, 2022.

ARAÚJO, Kizi Mendonça de; LETA, Jacqueline. **Os hospitais universitários federais e suas missões institucionais no passado e presente**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.21, n.4, p.1261-81, 2014.

CHIRELLI, Mara Quaglio; PIO, Danielle Abdel Massih; SOARES, Márcia Oliveira Mayo. **Competência dialógica: avaliação do desempenho no currículo integrado**. Indagatio Didactica, v.8, p.109-123, 2016.

CÔRTEZ, João Pedro de Resende; SANTOS, Sara Cristine Marques dos; MACEDO, Thaís Lemos de Souza; CÔRTEZ JÚNIOR, João Carlos de Souza; CÔRTEZ, Paula Pitta de Resende; ARAGÃO, Ivana Picone Borges de. **Avaliação do Conhecimento sobre Iniciação Científica em Alunos de Medicina**. Revista de Saúde. 2021; 12(2):02-07.

FAMEMA. Faculdade de Medicina de Marília. **Unidade Educacional 1: Unidade de Prática Profissional e Unidade Educacional Sistematizada**. 2022. Disponível em: https://www.famema.br/ensino/cursos/docs/Caderno_1serie_Medicina_e_Enfermagem_2022.pdf Acesso em 01/05/2023.

FAMEMA. Faculdade de Medicina de Marília. **Necessidade de saúde 2 e prática profissional 2: Caderno da 2ª série dos cursos de medicina e enfermagem: Plano de ensino**. 2023. Disponível em: https://www.famema.br/ensino/cursos/docs/Plano%20de%20Ensino_Caderno%202%C2%AA%20s%C3%A9rie%20Med_Inf%202023.pdf . Acesso em 21/12/2023.

FERNANDES, Mariana Ribeiro; SOUZA, Amanda Damasceno. **Medicina baseada em evidência para tomada de decisão em serviços de saúde: o papel do bibliotecário clínico.** Informação em Pauta, Fortaleza, v.5, n. especial, p.36-51, 2020.

FIORI, Felipe Correa; SOUZA, Márcio Rogério de; BEZERRA, Cicero Aparecido. **Publicações científicas e acesso a mestrado de alunos de Iniciação Científica: um estudo nos cursos do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná.** Em Questão, v.27, n.3, 2021.

GUEDES, Hermila Tavares Vilar; GUEDES, Jorge Carvalho. **Avaliação, pelos Estudantes, da Atividade “Trabalho de Conclusão de Curso” com Integralização do Eixo Curricular de Iniciação à Pesquisa Científica em um Cursos de Medicina.** Revista Brasileira de Educação Médica, v.36, n.2, p.162-171; 2012.

HREN, Darko; LUKIĆ, Ivan Krešimir; MARUŠIĆ, Ana; VODOPIVEC, Ivana; VUJAKLIJA, Ana; HRABAK, Maja; MARUŠIĆ, Matko. **Teaching research methodology in medical schools: students’ attitudes towards and knowledge about science.** Medical Education, v.38, n.1, p.81-86, 2004.

MURDOCH-EATON, Deborah; DREWERY, Sarah; ELTON, Sarah; EMMERSON, Catherine; MARSHALL, Michelle; SMITH, John A, STARK, Patsy; WHITTLE, Sue. **What do Medical Students Understand by Research and Research Skills? Identifying Research Opportunities within Undergraduate Projects.** Medical Teacher, v.32, n.3, p.152-160, 2010.

OLIVEIRA, Neilton Araújo de; ALVES, Luiz Anastácio; LUZ Maurício Roberto. **Iniciação Científica na Graduação: o que diz o estudante de Medicina.** Revista Brasileira de Educação Médica, v.32, n.3, p.309-314, 2008.

PEREIRA, Carine Muller. **Contribuições da iniciação científica na formação do administrador: um estudo na Universidade Federal da Fronteira Sul campus Cerro Largo.** 2022. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, curso de Bacharelado em Administração, Cerro Largo, RS, 2022.

PINHO, Maria José. **Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, Sorocaba, SP, v.22, n.3, p.658-75, 2017.

PIROLA, Sarah Beatriz de França Bortolato; PADILHA, Francieli Dias; DI MAURO, Jadna Madureira Bitencourt; PIROLA, Lucas Heitor de França Bortolato; GABRIEL, Stefano Atique. **A importância da Iniciação Científica na graduação de Medicina.** Revista Corpus Hippocraticum, São José do Rio Preto, v.1, n. 1, p.1-7, 2020.

QUINTANILHA, Luiz Fernando; AVENA, Katia de Miranda; PORTILHO, Evelise Maria Labatut, PEREIRA, Mariana Araújo; NAZAR, André Nogueira; ANDRADE, Bruno Bezerril. **Mentoria científica na graduação em Medicina: repercussões na satisfação, engajamento e produção discente.** Revista Brasileira de Educação Médica, v.47, n.1, e20,2023.

SANTOS, Felipe da Silva Mota; CARVALHO, Sarah Fernandez Coutinho de; FREITAS JUNIOR, Luiz Ricardo Cerqueira; OLIVEIRA, Isadora Abreu; CUNHA, Claudio Lucas Silva; AVENA, Katia de Miranda. **Teaching scientific research in medical graduation: is there interest and involvement of the students?** Revista Brasileira de Educação Médica, v.47, n.3, e092, 2023.

SILVA, Laysa Caetano de Azevedo. **Contribuição do HUPAA/UFAL/EBSERH para a produção científica: uma amostra de estudantes de graduação e pós-graduação da FANUT/UFAL.** In: VI Jornada HUPAA Cuidado Humanizado: abordagem multiprofissional, 25 a 27 de novembro de 2020, Maceió, v.5, n.1, p.420-2, jan/mar 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/gepnews/article/view/12944/9002> Acesso em 01/05/2023. Acesso em 14/12/2023.

SILVA, Paulo Henrique Liberato da; FIGUEIREDO, Thiago Duarte; ALVES, Caio Cesar Gonzaga; OLIVEIRA, João Octávio Carvalho Sáez; PEREIRA, Carlos Alberto. **Os benefícios da iniciação científica para o desenvolvimento dos alunos de graduação em engenharia segundo ex-membros.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.12, p.115567-115574, 2021.

SOUZA, João Pedro Nunes de; ZUNIGA, Rubén David dos Reis. **Programas de pesquisa para graduandos em Medicina no Brasil: uma revisão sistemática.** Revista Brasileira de Educação Médica, v.46, n.3: e105, 2022.

TENÓRIO, Maria do Patrocínio; BERARDI Gabriel. **Iniciação Científica no Brasil e nos cursos de Medicina.** Revista da Associação Médica Brasileira; v.56, n.4, p. 390-393, 2010.

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior -UNIFIMES - Pós-Doutor pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCE-UC Portugal (Área de concentração: Educação Superior e Políticas Educacionais), Professor Investigador - 2014-2016 -, supervisionado pela Dra. Teresa Pessoa; Pós-Doutor - pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra - IP-ESEC-Portugal (Área de concentração: Formação de Professores, Identidade e Gênero) Professor Investigador - 2017- 2021 -, supervisionado pela Dra. Filomena Teixeira. Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) -, (Área de concentração: Alfabetização Científica e Tecnológica) pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2018-2022), Doutor em Ciências da Religião (Área de concentração: Religião, Cultura e Sociedade, na linha: Religião e Movimentos Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - (PUC-Goiás, 2010 - 2014) e Doutor em Educação (Área de concentração: Estudos Culturais, na linha: Currículo, ciências e tecnologias) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2020-2023). Mestre em Teologia: Educação Comunitária, Infância e Juventude (EST/UFRGS, 2008) e Mestre em Ciências da Educação (UEP, 2009). Possui formação multidisciplinar com graduação em: Ciências Sociais (Faculdade Única), Filosofia (FBB), Matemática (UEG) e Pedagogia (ICSH). Especialista em - Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior (UNIFIMES), Docência do Ensino Superior (UCAM) e em Matemática (ICSH). Atualmente é Professor Titular C-II da Fundação Municipal Integrada de Ensino Superior (FIMES/UNIFIMES, 2014-) onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação e pós-graduação, vinculado a Unidade Básica das Humanidades e Professor (P-IV Padrão E) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC, 1999 -) atuando no componente curricular de Matemática. Atua também como docente permanente nos seguintes programas Stricto Sensu: Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba), na Linha 1, formação docente e diversidade (cooperação técnica), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (PPGEDU-FACMAIS), Linha 1 Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) e, do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Colaboração Técnica), na linha 2 Novas Formas de subjetivação e organização comunitária. Orientou: 1 tese de doutorado, 15 dissertações de mestrado, 20 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 113 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 9 trabalhos de iniciação científica. Atualmente orienta: 8 dissertações de mestrado, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 projeto de iniciação científica e supervisiona 1 projeto de pós-doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa (NEPEM); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no Interior do Amazonas (IFAM). Associado à ANPED/Nacional. Associado à APEDUC -

Associação Portuguesa para o Ensino das Ciências. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica da Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do comitê científico da Editora Atena (2019 -) e da editora Publishing (2020-); Editor-chefe da revista científica Novas Configurações Diálogos Plural (2020-). Avaliador do Guia da Faculdade (2020-). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois blocos temáticos: I PROCESSOS EDUCATIVOS: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II DIVERSIDADE: Estudos Culturais, Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, juventude, Religiosidade e Cultura. (Países em que esteve presente para atividades acadêmicas e técnicas e/ou manteve vínculos em trabalhos científicos: (Argentina, Alemanha, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai).

ELISÂNGELA MAURA CATARINO – Pós-doutorado em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC/PT (2017-2019) sob a orientação da Dra. Fátima Neves. Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2020-). Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO (2005 - CAPES 5) na Linha de Pesquisa Religião e Movimentos Sociais. Mestra em Teologia com especialização em Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS (2010 - Conceito 5 CAPES). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2007) e Docência do Ensino Superior pela FAMATEC (2012). Licenciada em Língua Portuguesa e inglesa e suas respectivas licenciaturas, pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e Licenciada em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas - ICSH (2003). É servidora pública da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUCE (1999 - Professora P-IV) e da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (2015 - Professora Titular - CII), onde atua como professora na Pós-graduação e nos Cursos de Medicina Veterinária, Engenharia, Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Colíder do Grupo de Pesquisa Psicologia, Processos Educativos e Inclusão da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Pesquisadora no Grupo de Pesquisa NEPEM/UNIFIMES/CNPq. Professora colaboradora no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - MPIES da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente trabalha com as seguintes temáticas: Literatura. Linguagem. Educação e Diversidade e Educação Especial com foco nos surdos.

MARIA LUZIA DA SILVA SANTANA – Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Realizou Estágio Pós - Doutoral - MPIES, UNEB. É graduada em Pedagogia (UNIFAN), Psicologia (UFRB) e História (UNEB). Atualmente está como Professora Adjunta na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP) e Professora no Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Inclusão e Diversidade (UFRB-

CETENS). Tem interesse em: Psicologia e Educação, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

A

Amazonas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 58

Aprendizagem 14, 16, 17, 19, 20, 22, 26, 35, 37, 38, 39, 43, 44, 48, 50

Arte 34, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45

Artes Circenses 34, 36, 40, 43

C

Circo 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

D

Desenvolvimento Tecnológico 47

Docentes 14, 16, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55

E

Educação 2, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 56, 57, 58, 59, 60

Enfermagem 47, 48, 49, 50, 51, 55

Ensino 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 46, 47, 50, 52, 54, 55, 56, 58, 59

Ensino remoto 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21

Escola 7, 15, 17, 19, 20, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 54, 58, 59

F

Formação Integral 34

G

Graduação em Medicina 47

I

Inclusão 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 31, 35, 37, 42, 59, 60

L

Literatura infantojuvenil indígena 1, 11

M

Mitologias 1, 4, 8, 9, 11

P

Pandemia 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21

Pesquisa Científica 47, 49, 51, 53, 56

Professor e aluno surdo 14, 18

T

Televisão Digital 22, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 33

U

Universidades 37, 47

Ensino- aprendi- zagem:

FERRAMENTAS
PARA UMA
APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Atena
Editora
Ano 2024

Ensino- aprendi- zagem:

FERRAMENTAS
PARA UMA
APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Atena
Editora
Ano 2024