



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Daniele de Oliveira Furtado

**SIMULAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO FERRAMENTA
PARA APRIMORAMENTO DE LETRAMENTO CRÍTICO**

Belo Horizonte

2025

DANIELE DE OLIVEIRA FURTADO

**SIMULAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO FERRAMENTA
PARA APRIMORAMENTO DE LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologias e Processos Discursivos

Linha de pesquisa: III - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

Belo Horizonte

2025

F992s Furtado, Daniele de Oliveira.
Simulações de organismos internacionais como ferramenta para aprimoramento de letramento crítico / Daniele de Oliveira Furtado. – 2025.
143 f. : il.
Orientador: Vicente Aguiar Parreiras.

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2025.
Bibliografia.

1. Educação - Métodos de simulação. 2. Letramento. 3. Motivação para aprendizagem. 4. Aprendizagem ativa. I. Parreiras, Vicente Aguiar. II. Título.

CDD: 372.4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS
GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 30 / 2024 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.060233/2024-18

Belo Horizonte-MG, 03 de dezembro de 2024.

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRA EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

No dia 29 de novembro de 2024, às 18h00, em ambiente virtual, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, constituída pelos membros: Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras (Orientador) (CEFET-MG), Prof. Dr. Mateus Esteves de Oliveira (SEE-MG/Divinópolis) e Prof.^a Dr.^a Silvane Aparecida Gomes (UFMG), para examinar o trabalho da mestranda **DANIELE DE OLIVEIRA FURTADO**, sob o título: **SIMULAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO FERRAMENTA PARA APRIMORAMENTO DE LETRAMENTO CRÍTICO**. O Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras, Presidente da sessão pública de apresentação e defesa de dissertação de mestrado, declarou aberta a sessão, passando a palavra à mestranda **DANIELE DE OLIVEIRA FURTADO**, para que expusesse sua dissertação. Terminada a exposição, o Presidente passou a palavra para a Banca Examinadora, que iniciou a arguição. Em seguida, reuniu-se a Banca Examinadora para deliberação. Ao retornar, o Presidente deu conhecimento à candidata de que sua dissertação foi aprovada e que, no prazo de 60 dias, deverá incluir as sugestões da Banca. Nada mais havendo a tratar, o Presidente declarou encerrada a sessão. Para constar, foi lavrada esta ata, que será assinada pelo Presidente e pelos demais membros da Banca Examinadora.

(Assinado digitalmente em 12/12/2024 16:39)
VICENTE AGUIMAR PARREIRAS
PROFESSOR ENS BÁSICO TECN TECNOLÓGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1218293

(Assinado digitalmente em 03/12/2024 17:23)
SILVANE APARECIDA GOMES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.766-##

(Assinado digitalmente em 14/12/2024 14:31)
MATEUS ESTEVES DE OLIVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.646-##

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **30**, ano: **2024**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de
emissão: **03/12/2024** e o código de verificação: **0a20e83675**

Um dia um rastro de poesia
Passou na janela, bateu e chamou
Corri por entre a melodia
Vi um livro aberto que me abraçou
Palavra, tradução da natureza
Ensina toda forma de beleza
A luz que sai desse papel
Com cheiro de manhã
A cor pulando no frescor
Da folha de hortelã
É a esperança
O livro, o amor da criança

Passeio página por página
Numa sentença que me encantou
Juntando tantas letras soltas
Uma bela história um livro me contou
Palavra, tradução da natureza
Ensina toda forma de beleza
A luz que sai desse papel
Com cheiro de manhã
A cor pulando no frescor
Da folha de hortelã
É a esperança
O livro, o amor da criança
É a esperança
O livro, o amor da criança

Página por Página – Mundo Bitá

Dedico esta pesquisa à minha filha, Laura, de 4 anos, que é uma apaixonada por livros!

AGRADECIMENTOS

Glorifico e louvo a Deus por este momento, a Ele toda honra e glória. O mestrado sempre foi um sonho para mim, e poder realizá-lo, mesmo após treze anos desde a minha graduação, é algo que nem as lágrimas que correm pelo meu rosto agora conseguem expressar toda a sua profundidade. Minha gratidão é imensa.

À minha mãe, Carmen, que é meu exemplo de força e persistência, e minha grande amiga, mesmo nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Ao meu pai, Rogério, que sempre me incentivou a trilhar o caminho acadêmico.

À minha filha, Laura, a quem dedico esta dissertação. Por ser minha inspiração e motivação diária de vida, é por ela e para ela que desejo ser, a cada dia, uma pessoa melhor.

Ao meu marido, Vinícius, que, mesmo sem entender completamente, respeitou minhas ausências.

Ao professor Vicente Parreiras, meu orientador, que é uma inspiração de vida pela educação e uma das pessoas mais generosas que já conheci. Obrigada por me presentear com a oportunidade de realizar esta dissertação, por me apoiar e tranquilizar nas horas mais desafiadoras dessa caminhada.

À Liliane Neves, que, ao final dessa jornada, se tornou minha guia acadêmica, me apoiando e me transmitindo tranquilidade para que eu pudesse finalizar essa caminhada.

Aos membros da banca, Professora Silvane Aparecida Gomes e Professor Mateus Esteves de Oliveira, por dedicarem seu precioso tempo à leitura deste trabalho e por contribuírem de forma tão generosa desde a banca de pré-qualificação.

Aos meus colegas do INFORTEC e àqueles que participaram da minha banca de pré-qualificação, agradeço pelos compartilhamentos de saberes.

Às minhas avós, Lourdes e Fia, e em memória ao meu avô, Manoel, pelas orações que sempre chegaram aos céus por mim.

RESUMO

Esta pesquisa analisa como as Simulações de Organismos Internacionais (SOI) contribuem para o desenvolvimento do letramento crítico, motivação, autonomia e interação entre alunos do Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Focando no Modelo de Comitês Simulados (MOCS), a pesquisa investiga o impacto dessas simulações no aprimoramento das habilidades de argumentação, leitura crítica e produção textual, essenciais para o sucesso acadêmico, especialmente no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). As SOI são abordadas como um recurso pedagógico que, ao envolver os estudantes em debates sobre questões globais, promove uma aprendizagem mais participativa e significativa. O objetivo principal do estudo é examinar como a participação nas SOI pode potencializar o letramento crítico e influenciar positivamente aspectos como a motivação e a autonomia dos alunos. Utilizando uma abordagem qualitativa, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a ex-participantes do MOCS, e os dados foram analisados seguindo os preceitos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). A categorização dos dados revelou temas recorrentes, como o fortalecimento das competências de argumentação e a ampliação do pensamento crítico. Os resultados mostraram que as SOI são eficazes para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, reforçando a capacidade dos alunos de pensar criticamente e argumentar de forma estruturada. Além disso, as simulações criam um ambiente propício para a interação colaborativa e a autonomia, elementos fundamentais para o sucesso educacional, alinhando-se ao conceito de "círculo virtuoso de aprendizagem", abordado por Schyra, (2024, p. 35), relacionado à Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC – Parreiras; Paiva, 2018). Tanto o círculo quanto a dinâmica reforçam o papel das simulações como uma metodologia capaz de integrar motivação, autonomia e interação de forma contínua no processo educacional, enfatizando um dos principais resultados da pesquisa, que foi a validação do conceito de "fractal de aprendizagem", cunhado por Esteves (2023), que descreve a maneira como as SOI desencadeiam um ciclo contínuo de motivação, autonomia e interação. Esse ciclo é retroalimentado pela DIPAC, contribuindo para o crescimento constante dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. A pesquisa conclui que as SOI, além de serem uma ferramenta pedagógica inovadora, têm potencial para transformar a forma como os estudantes se engajam no aprendizado, melhorando tanto o desempenho acadêmico quanto as competências necessárias para enfrentar desafios sociais e políticos no contexto global.

Palavras-chave: Simulações de Organismos Internacionais; Letramento crítico; Motivação-Autonomia-Interação; Fractal de Aprendizagem

ABSTRACT

This study analyzes how International Organism Simulations (SOI) contribute to the development of critical literacy, motivation, autonomy, and interaction among high school students at the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG). Focusing on the Model of Simulated Committees (MOCS), the research investigates the impact of these simulations on enhancing argumentation skills, critical reading, and textual production, which are essential for academic success, particularly in the National High School Exam (Enem). SOI are addressed as an active methodology that, by engaging students in debates on global issues, fosters a more participatory and meaningful learning experience. The main objective of the study is to examine how participation in SOI can enhance critical literacy and positively influence aspects such as students' motivation and autonomy. Using a qualitative approach, data collection was carried out through questionnaires administered to former MOCS participants, and the data were analyzed following the principles of Content Analysis (Bardin, 2016). The categorization of data revealed recurring themes such as the strengthening of argumentation skills and the expansion of critical thinking. The results show that SOI are effective in promoting the development of cognitive and social skills, reinforcing students' ability to think critically and argue in a structured manner. Furthermore, SOI create a favorable environment for collaborative interaction and autonomy, which are fundamental elements for educational success. These outcomes align with the concept of the "virtuous circle of learning," addressed by Schyra, (2024, p.35, in press), related to the Adaptive Complex Pedagogical Interactional Dynamics (DIPAC – Parreiras; Paiva, 2018), which underscores simulations as a methodology capable of continuously integrating motivation, autonomy, and interaction into the educational process. One of the key findings of the research was the validation of the "learning fractal" (Esteves, 2023), concept which describes how SOI trigger a continuous cycle of motivation, autonomy, and interaction. This cycle is sustained by DIPAC, contributing to the ongoing growth of students throughout the learning process. The study concludes that SOI, in addition to being an innovative pedagogical tool, have the potential to transform how students engage with learning, improving both academic performance and the competencies required to face social and political challenges in a global context.

Keywords: International Organism Simulations; Critical literacy; Active methodologies; Motivation-Autonomy-Interaction; Learning Fractal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Critérios de avaliação da redação do Enem	33
Quadro 2 - Relação existente entre as simulações internacionais e as competências avaliadas na redação do Enem.....	34
Quadro 3 - Período de respostas ao questionário e quantidade de participantes	65
Quadro 4 - Categorias relacionadas às escolhas temáticas de comitês, preparatórias de estudos e influência do MOCS – graduação – na vida cotidiana	75
Quadro 5 – Categorias relacionadas aos objetivos geral e específicos.....	76
Quadro 6 - Perfil dos participantes	81
Quadro 7 - Dados dos participantes (desempenho no Enem e período de participação no MOCS).....	82
Quadro 8 - Alunos participantes no MOCS (por edição)	83
Quadro 9 - Assuntos da categoria: preferência de comitês (MOCS)	85
Quadro 10 - Unidades de registro (preferência de comitês MOCS).....	86
Quadro 11 - Categoria: preparação para o MOCS - Assunto (tema): modo de preparo (unidades de registro)	88
Quadro 12 - Assuntos da categoria: (MOCS - escolha de graduação – influência na vida cotidiana)	90
Quadro 13 - Assuntos da categoria: (MOCS e escolha de graduação – influência na vida cotidiana)	91
Quadro 14 - Assuntos da categoria: motivação	97
Quadro 15 - Assuntos da categoria: motivação para permanência no MOCS	97
Quadro 16 - Categoria motivação: assuntos e unidades de registro	100
Quadro 17 - Categoria motivação para permanência no MOCS: assuntos e unidades de registro	101
Quadro 18 - Assuntos da categoria: interação	103
Quadro 19 - Categoria interação: assuntos e unidades de registro	106
Quadro 20 - Assuntos da categoria: relação MOCS e redação do Enem	107
Quadro 21 - Categoria relação MOCS e redação do Enem: assuntos e unidades de registro	116
Quadro 22 - Assuntos da categoria: autonomia	119
Quadro 23 - Categoria autonomia: assuntos e unidades de registro	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CODIC	Comissão de Diplomacia do CEFET-MG
DIPAC	Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IRBR	Instituto Rio Branco
LDP	Livros Didáticos de Português
MEC	Ministério da Educação
MOCS	Modelo de Comitês Simulados
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)
SAC	Sistemas Adaptativos Complexos
SOI	Simulação(ões) de Organismo(s) Internacional(is)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	11
1.2 JUSTIFICATIVA.....	14
1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.4 OBJETIVOS	18
2 LETRAMENTO, LETRAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRÍTICO	20
2.1 A MANIFESTAÇÃO DO TERMO <i>LETRAMENTO</i> E O SEU SURGIMENTO NO BRASIL	20
2.2 ABORDAGENS TEÓRICAS E DIFERENÇAS ENTRE LETRAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRÍTICO.....	25
2.3 LETRAMENTO CRÍTICO: DOS DESCRITORES DA REDAÇÃO DO ENEM AOS ÍNDICES DE LEITURA DOS ESTUDANTES BRASILEIROS	32
2.4 SOI: HISTÓRICO E SUA CONFIGURAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO.....	40
2.5 AS SOI NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO CEFET-MG.....	44
3 EDUCAÇÃO INOVADORA NO CONTEXTO DO ENSINO SECUNDARISTA DO CEFET-MG E SOI NA ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO	48
3.1 O SURGIMENTO HISTÓRICO DA DIPAC E SUA UTILIZAÇÃO EM ANALOGIA ÀS SOI.....	48
3.2 SOI COMO FERRAMENTA PARA O APRIMORAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO E ORALIDADE DE SEUS PARTICIPANTES.....	53
3.3 ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO, AUTONOMIA E INTERAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL.....	55
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE COMO PROMOVER O <i>CÍRCULO VIRTUOSO DE APRENDIZAGEM</i>	60
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	64
4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	64
4.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO, DO INSTRUMENTO DE COLETA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
4.3 REPERTÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO ADOTADO PARA A ANÁLISE	66
4.4 PRÉ-ANÁLISE: LEITURA FLUTUANTE E ESCOLHA DOS DOCUMENTOS.....	69
4.5 PRÉ-ANÁLISE: FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES, REFERENCIAÇÃO DOS ÍNDICES E ELABORAÇÃO DE INDICADORES.....	70
4.6 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA NA PRÁTICA.....	71
4.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	77
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
5.1 GERAÇÃO DOS DADOS	79
5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	80
5.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	84
5.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	85
5.4.1 <i>Categorias: preferência de comitês (MOCS), preparação para o MOCS, MOCS e escolha de graduação – influência na vida cotidiana.....</i>	<i>85</i>
5.4.2 <i>Categorias: motivação e motivação para permanência no MOCS</i>	<i>96</i>
5.4.3 <i>Categoria: interação.....</i>	<i>102</i>

5.4.4 Categoria: relação MOCS e redação do Enem	107
5.4.5 Categoria: autonomia	119
5.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	125
6 CONCLUSÃO.....	128
6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	130
6.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	131
6.3 A CONTRIBUIÇÃO DAS SIMULAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO	132
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	141

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do estudo

No campo educacional, várias são as estratégias para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, a exemplo de aulas práticas, aulas dialogadas, debates e trabalhos coletivos. Outra estratégia bastante inovadora e que pode promover a compreensão global e o desenvolvimento de muitas habilidades são as Simulações de Organismos Internacionais (SOI), que podem ser consideradas como um recurso pedagógico, proporcionando aos participantes certa consciência coletiva e habilidades diplomáticas.

De acordo com o Guia das Nações Unidas (2020), que se refere ao Modelo de Simulação da Organização das Nações Unidas (ONU), comumente chamado de Modelo da ONU ou MUN, os eventos de simulação são uma experiência fora do currículo escolar, por meio da qual os alunos exercem a função de representantes das Nações Unidas e modelam os comitês da Organização. Dessa forma, adquirem conhecimento sobre a atuação de diplomatas, bem como sobre situações que envolvem as conexões entre os países, além das questões globais da atualidade. Ademais, como é proporcionado aos participantes o acesso, de forma pedagógica, sobre a própria essência da ONU, esses modelos de simulações contribuem para que os alunos fortaleçam as competências de oralidade e desenvolvam a capacidade de escrever e de realizar pesquisas.

De acordo com Randig (2011), foi verificado que no Instituto Rio Branco (IRBR)¹, a escola diplomática do Brasil, entre 2010 e 2012, metade dos 108 estudantes não encontrou novidades nas conferências da ONU, exceto por diferenças superficiais. Isso se deveu à experiência dos alunos em simulações durante o Ensino Médio ou graduação. Em relação à turma dos anos de 2011 a 2013 do mesmo Instituto, verificou-se que 15 (quinze) dos 26 (vinte e seis) alunos também já haviam participado de simulações durante a graduação, auxiliando na organização do evento ou representando delegações.

Dada a importância das simulações internacionais para a preparação de estudantes de uma forma global, vários são os eventos organizados por instituições de ensino, a exemplo de:

¹ De acordo com informações do portal oficial do Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Instituto Rio Branco foi criado em 1945, com a dupla finalidade de tratar da formação e aperfeiçoamento dos funcionários do MRE e de constituir um núcleo de estudos sobre diplomacia e relações internacionais. O Instituto é responsável, ainda, pela realização do Curso de Aperfeiçoamento de Diplomatas e do Curso de Altos Estudos, obrigatórios para os diplomatas que almejam a ascensão na carreira. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/instituto-rio-branco/o-instituto/historia> Acesso em: 17 set. 2024.

(i) *Minionu*², da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), em Belo Horizonte e Poços de Caldas, (ii) *Sinus* e *Amun*³, da Universidade de Brasília, e (iii) Modelo de Comitês Simulados (MOCS), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). O MOCS do CEFET-MG, foco desta pesquisa, refere-se a uma conferência por meio da qual os estudantes praticam, de maneira simulada, questões profundas e desconfortáveis que refletem em repercussões mundiais (Vecchio, 2023, em fase de elaboração).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET-MG, esta é uma instituição de ensino público e gratuito, centenária, multicampi, que abrange a educação básica, na etapa de ensino médio, e a educação superior, atuando de forma integrada o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2023). Como uma instituição de excelência reconhecida, é referência na formação tecnológica de profissionais no Estado de Minas Gerais, e, diante disso, revela-se um espaço acadêmico frutífero de realização de pesquisas, a exemplo desta. Por se tratar de uma instituição com foco no ensino profissional e tecnológico, a existência do MOCS no CEFET-MG pode representar uma estratégia importante para que os alunos adquiram conhecimentos e vivam experiências muito além do que é proposto no currículo.

Nesse cenário, este trabalho busca compreender como a participação no MOCS contribui para potencializar o letramento crítico dos alunos, além da estimulação de fatores como motivação, autonomia e interação, promovendo um “círculo virtuoso” de aprendizagem, nos termos de Schyra (2024, p. 35). Ao proporcionar aos jovens a oportunidade de participar ativamente do processo de aprendizagem, esse tipo de simulação cria um ambiente propício para o desenvolvimento dessas habilidades essenciais para o mercado global.

Com intuito de responder como as SOI podem contribuir para o aprimoramento do letramento crítico dos seus participantes, usamos como método para geração dos dados um questionário *on-line*, com perguntas sobre a nota de redação do ENEM e a percepção dos alunos sobre a influência das simulações para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação, produção textual e argumentação. Para além disso, estabelecemos uma comparação entre as competências exigidas na redação do certame, as habilidades praticadas nessas simulações e a própria pontuação informada pelos alunos.

²MINIONU da PUC-MG em BH: <https://www.pucminas.br/minionu/Paginas/default.aspx#minionu>
MINIONU da PUC-MG em Poços da Caldas: <https://minionu.pucpcaldas.br/>

³SINUS da UNB: <https://www.sinus.org.br/projetosinus> e AMUN da UNB: <https://irel.unb.br/24th-amun/>

Assim, entendemos que o MOCS se materializa em uma ferramenta de ensino que promove a relação entre esses fatores, contribuindo para uma aprendizagem efetiva. Essa hipótese é embasada no conceito de fractal de aprendizagem, proposto por Esteves (2023), e no paradigma da Complexidade, de acordo com Parreiras (2020). No entanto, apesar da analogia com a estrutura fractal, o MOCS ainda carece de uma fundamentação teórica que justifique essa relação.

Ao reconhecer a imprevisibilidade intrínseca aos processos de ensino e de aprendizagem, o MOCS atua como um impulso revitalizante, rompendo com a estagnação e promovendo um fluxo constante de motivação, autonomia e interação. Essa abordagem, fundamentada no *design* pedagógico da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC – Parreiras; Paiva, 2018), fortalece o letramento crítico dos participantes das simulações. Além disso, a conexão entre o MOCS e o modelo de Simulações de Organismos Internacionais com o letramento crítico dos participantes ainda não foi devidamente explorada na literatura acadêmica, sugerindo uma lacuna que esta pesquisa pretende preencher.

Sobre o “círculo virtuoso” de aprendizagem, destacamos o entendimento de Schyra (2024, p. 35), em sua tese de doutorado, que assevera sobre o exercício funcional da DIPAC e as possibilidades pelas quais esse *design* pode fomentar a aquisição de conhecimento pelos alunos. Dessa maneira, verifica-se que sua aplicação pode se dar de forma espontânea pelo docente e alunos, gerando assim a urgência na utilização do fractal de aprendizagem, termo cunhado por Esteves (2023), que retrata os preceitos da complexidade nos processos de ensino e de aprendizagem que levam em conta os três requisitos de motivação, autonomia e interação. Dessa maneira, os professores mediam a construção da motivação nos processos de ensino e de aprendizagem, considerando as ações, vontades e princípios dos seus alunos, para que esses possam continuar em um processo contínuo de aprendizagem, com sua própria liderança e autonomia (Schyra, 2024).

Desse modo, a motivação para esta pesquisa está relacionada com a necessidade de compreender como as práticas pedagógicas voltadas para simulações internacionais, em especial o MOCS, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento e do letramento críticos, da motivação, da autonomia e da interação nos processos de aprendizagem. O caráter transdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens permitiu que a formação em Direito e atuação como advogada da pesquisadora desta dissertação encontrassem espaço para o estudo dessas conferências no CEFET-MG. De acordo com Soares (2012), o termo letramento é utilizado quando há o uso social da escrita e da leitura. Dessa maneira, percebo o letramento como o meio essencial por meio do qual exerço minhas funções laborais,

nas atividades em que, por exemplo, analiso ou peço aplicação de leis para prevenir ou resolver problemas na vida das pessoas.

Portanto, os objetivos desta pesquisa se fundamentam em analisar se as atividades praticadas no MOCS capacitam seus participantes a desenvolverem habilidades propositivas de soluções, aprimoram a aprendizagem, bem como o pensamento e o letramento críticos. O conceito deste último, em consonância com Gomes (2023), é a competência de questionar as relações de domínio e as diferenças existentes na sociedade, por meio pragmático de ler, escrever, interpretar e analisar discursos. Trata-se de uma capacidade muito explorada também pelos profissionais do Direito, quando, por exemplo, um advogado em matéria dos direitos humanos questiona a aplicação desigual da legislação em favor do seu cliente. Do mesmo modo, as habilidades relacionadas à argumentação também são essenciais na área do Direito, sejam elas materializadas em texto escrito ou oral. Diante disso e, considerando a minha atuação nessa área do conhecimento desde 2012, estabeleço uma relação de diálogo entre o Direito e as competências desenvolvidas nas simulações e considero que o desenvolvimento dessas aptidões pelos alunos delas participantes é de grande valia para a obtenção de resultados positivos tanto em sua vida social quanto na profissional.

Ao analisar estudos científicos que tratam desse tema, percebemos que, embora diversas pesquisas (Dutra, 2015; Godinho, 2015; Martins *et al.*, 2018; Arienti *et al.*, 2019; Manuel, 2019; Santos *et al.*, 2022; Brito *et al.*, 2022; Neuhold, 2022; Lacerda, 2022; Sales Júnior *et al.*, 2023) tenham abordado a influência de simulações de organismos internacionais no processo de ensino e aprendizagem, uma lacuna significativa foi identificada: a falta de correlação entre as SOI e o desenvolvimento do letramento crítico dos participantes. Dessa forma, esta pesquisa se propôs a preencher essa lacuna ao analisar as experiências e percepções dos participantes do MOCS do CEFET-MG, campi de Belo Horizonte. Buscamos compreender como a participação no MOCS contribui para potencializar o letramento crítico dos alunos, além da estimulação dos fatores que promovem um “círculo virtuoso” de aprendizagem, nos termos de Schyra (2024, p. 35), abordagem esta apresentada na subseção 3.4, intitulada *Considerações sobre como promover o círculo virtuoso de aprendizagem*.

1.2 Justificativa

Ao preencher uma lacuna teórica, estabelecemos uma conexão entre a importância da utilização das SOI e o desenvolvimento de competências essenciais no contexto educacional, como a capacidade de leitura crítica, o que demonstra o impacto positivo das simulações tanto

para a melhoria do letramento quanto para a performance dos estudantes. Portanto, esta pesquisa justifica-se pelo fato de propor, de certa maneira, o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem por meio da utilização de tecnologia e interação prática, características centrais nos Estudos de Linguagens.

Logo, com a finalidade de preenchermos a mencionada lacuna teórica, analisamos, por meio da aplicação metodológica disposta por Bardin (2016), Análise de Conteúdo, as narrativas dos participantes que responderam ao questionário. Com isso, os alunos informaram sobre suas pontuações na redação do ENEM e a influência da SOI no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Dessa maneira, houve a possibilidade de verificarmos sobre a capacidade de letramento crítico, haja vista que foi possível estabelecer uma comparação entre as competências exigidas no referido certame, habilidades praticadas nas simulações e as notas informadas pelos estudantes.

Como forma de adaptação das SOI em diferentes realidades escolares, sobretudo em escolas públicas, temos como exemplo o desenvolvimento de letramento crítico, um dos principais desafios a serem superados dentro da sala de aula, em referência ao trabalho realizado por Parreiras e Paiva (2018), que utilizaram por similaridade as simulações com a execução prática da DIPAC.

Para a garantia de um bom processo de aprendizagem, é preciso haver um ensino que promova situações em contextos diversos e proporcione diversidade de letramentos. A esse respeito, Baptista *et al.* (2016) destacam a importância de uma leitura crítica que leve em conta as situações populares e as ideologias presentes na comunidade. Assim, uma abordagem que promova a reflexão e a interação com esses contextos contribui para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. Logo, para o escopo das discussões sobre letramentos, é fundamental considerar o letramento crítico, que requer uma compreensão do contexto social, político e histórico tanto do leitor quanto do produtor.

Bacich e Moran (2017), por sua vez, ressaltam a importância de criar condições para o questionamento das referências e para o protagonismo dos alunos no processo de busca por conhecimento e, nesse contexto, entendemos que a SOI surge como uma estratégia de ensino, em que os alunos assumem papéis de protagonistas em sua própria aprendizagem (Moran, 2017, p. 81, *apud* Santos *et al.*, 2022, p. 335-350).

Reflexão, interação, questionamento e protagonismo, portanto, podem interferir no aprimoramento do letramento crítico que, de acordo com a *Base Nacional Comum Curricular*:

*educação é a base*⁴ (Brasil, 2018), trata-se de uma habilidade fundamental no processo de leitura e interpretação.

[...] COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (...) 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo [...] (Brasil, 2018, p. 143).

Nesse sentido, verifica-se que as SOI são uma metodologia que visa estimular o pensamento crítico dos participantes, incentivando-os a encontrar soluções para problemas complexos, conforme observado por Santos *et al.* (2022), de forma a promover reflexão, interação, questionamento e protagonismo. As atividades trabalhadas nas simulações proporcionam oportunidades para os alunos aplicarem os conceitos teóricos discutidos em sala de aula em situações práticas, promovendo uma compreensão mais profunda dos temas abordados.

Diante dessa exposição, frisamos o impacto social trazido por esta pesquisa, haja vista que os resultados que serão apresentados poderão demonstrar a influência desses modelos de SOI nas práticas pedagógicas, sobretudo em escolas públicas. Ademais, a abordagem tratada neste estudo poderá ser explorada e adaptada em diversos contextos escolares, de forma a ampliar a aplicabilidade dos resultados.

Dessa maneira, para demonstrar como isso pode ser feito, trazemos como exemplo o trabalho realizado por Parreiras e Paiva (2018), que utilizaram, por analogia às SOI, juntamente com a Dinâmica Interacional Adaptativa Complexa (DIPAC), em uma turma de ensino médio, atividades com o objetivo de desenvolver habilidades orais da disciplina de língua inglesa, por meio de debates sobre obras literárias. Considerando a modalidade de literatura utilizada pelos professores, os alunos tiveram contato com situações que demandavam a propositura de soluções. Ademais, a essência da própria obra literária utilizada nesse projeto retrata as desigualdades sociais, estimulando, assim, além de outras habilidades dos estudantes, o pensamento e o letramento críticos, competências que serão amplamente abordadas nesta pesquisa.

Para demonstrarmos a relevância do nosso estudo, é importante levantar a questão sobre o panorama da educação brasileira. Assim, na visão de Borges e Castro (2020, p. 10), a

⁴ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 10 set. 2024.

educação obteve importantes progressos no que se refere ao ensino básico, haja vista a difusão de proposta da educação fundamental e o aumento dos índices de finalização tanto deste quanto do ensino secundarista, bem assim a amplificação do ensino para crianças. Mas verificam-se as várias incitações a serem respondidas. Assim, é notável que as demandas sobre a excelência nesse campo em nenhum momento apresentaram tanta concentração como na atualidade, no que tange à sua qualidade, que vem sendo um objetivo cooperativo por todos os entes envolvidos. Nesse contexto, há a interferência de organismos internacionais e a inclusão em discussões políticas e sociais.

Desse modo, os autores Borges e Castro (2020, p. 10) entendem que o aumento da acessibilidade ao ensino não assegura, somente por isso, a excelência na educação. É necessária a identificação de condições essenciais para que isso ocorra, quais sejam: “acesso, permanência e aprendizagem”. Contudo, identificam que no Brasil esses fatores não se fortalecem no mesmo percurso temporal, ou seja, na realidade demonstram que tampouco se fortificam de maneira considerável. Não obstante a esse fato, tem-se apresentado historicamente uma concepção de excelência que transita socialmente apenas de forma figurativa.

Assim, os referidos autores Borges e Castro (2020, p. 24), finalizam o texto afirmando que, para se ter uma educação de excelência, que seja justa e igual para todos, é necessário que seja cumprido o “art. 208 da CF/1988”, no qual dispõe que a educação é uma obrigação do Estado, de forma a implementar políticas que possam assegurar a entrada permanente na educação, levando em consideração tanto a educação básica quanto a graduação. Ainda é mister que haja medidas públicas para assegurar o direito daqueles que trabalham por ela e o aporte de recursos financeiros para um ensino de qualidade.

Portanto, diante da contextualização a respeito da educação brasileira, ainda se faz necessário um detalhamento sobre o nosso problema de pesquisa, que a seguir será demonstrado.

1.3 Definição do problema de pesquisa

Analisando os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em dezembro de 2023⁵, com base no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, constata-se que o desempenho do

⁵ Disponível em:
https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf Acesso em 14 set. 2024.

Brasil não apresentou mudanças significativas em relação aos dados de 2018. O PISA avalia as habilidades cognitivas dos alunos na idade de 15 anos em matemática, leitura e ciências e é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desde 2000, o INEP é responsável pela organização e implementação dessa avaliação no Brasil, que é considerada a maior avaliação comparativa mundial.

No contexto de nossa pesquisa, verificamos o desempenho de alunos brasileiros no quesito de leitura avaliado pelo PISA de 2022, representado por uma pontuação média de 410 pontos, numa escala de 0 (zero) a 1.000 (mil). De acordo com o INEP (Brasil, 2023a, p.11), 47% das meninas e 54% dos meninos foram classificados como abaixo do nível 2. Apenas 2% dos brasileiros alcançaram destaque nesse quesito, em comparação com os 7% de outros países participantes da avaliação do (OCDE 2022, *apud* Brasil, 2023a). Esses resultados evidenciam a defasagem educacional do país, especialmente em relação à leitura, destacando-se como um dado alarmante para as estatísticas educacionais.

Portanto, a baixa proficiência em leitura dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais revela-se um problema no contexto de ensino e aprendizagem e justifica a necessidade de se investigar estratégias que possam melhorar os índices educacionais. Ressaltamos, ainda, que essa necessidade tem uma clara conexão com um dos objetivos desta pesquisa, relacionado ao aprimoramento do letramento crítico, uma habilidade fundamental no processo de leitura e interpretação e prevista na BNCC.

Assim, para mitigar esse quadro apresentado pelas baixas pontuações nas avaliações sobre os índices de leitura dos estudantes brasileiros, consideramos a aplicação das SOI como ferramenta para o aprimoramento de letramento crítico. Desse modo, a hipótese de que as Simulações de Organismos Internacionais podem estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e o aprimoramento do letramento crítico está bem relacionada ao problema de pesquisa. As SOI propõem uma solução viável, uma vez que colocam os estudantes em situações complexas, exigindo reflexão crítica e habilidade argumentativa, o que reforça a proposta de inovação pedagógica.

Nesse cenário, apresentamos, a seguir, os objetivos desta pesquisa, que são coerentes com a hipótese e o problema ora tratado.

1.4 Objetivos

Partindo da hipótese de que as SOI podem desenvolver o pensamento crítico dos participantes, aprimorando as suas habilidades de letramento crítico, estabelecemos como

objetivo geral desta pesquisa: examinar como as simulações de organismos internacionais influenciam o desenvolvimento do pensamento crítico, aprimoramento do letramento crítico e dos elementos de motivação, autonomia e interação nos processos de aprendizagem de ex-alunos do Ensino Médio Integrado no CEFET-MG, campi de Belo Horizonte.

Para alcançar esse objetivo geral, propusemos uma pesquisa de cunho qualitativo e delineamos os **seguintes objetivos específicos**:

1. analisar o papel das SOI no desenvolvimento do pensamento crítico dos ex-alunos e refletir sobre como as atividades desses eventos estimulam a motivação, a autonomia e as interações entre os participantes durante os processos de aprendizagem;
2. examinar como as simulações podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação, produção textual e argumentação dos alunos participantes do MOCS, estabelecendo uma comparação com as suas notas obtidas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e
3. verificar as competências linguísticas exigidas na redação do ENEM e compará-las às habilidades praticadas nas SOI, para identificar, segundo a percepção dos participantes, se as simulações contribuem para o desenvolvimento de letramento crítico.

Esses objetivos, portanto, permitem-nos abordar os questionamentos levantados diante da problemática da pesquisa, fornecendo evidências sobre as competências relacionadas à interpretação e argumentação textual dos participantes das simulações de organismos internacionais. Destacamos a importância das percepções dos alunos participantes, como parte da análise qualitativa, nos possibilitando a compreender melhor o impacto das SOI. Dessa maneira, para cumprirmos os objetivos propostos, utilizamos como método um questionário para facilitar o cruzamento de dados, tais como o estabelecimento da relação entre as notas obtidas pelos alunos na redação do ENEM e o desenvolvimento de letramento crítico.

Com isso, ao estabelecermos a comparação ora mencionada, preenchemos a lacuna existente entre a ligação sobre a participação desses alunos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas e críticas.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além desta Introdução e da Conclusão. No primeiro capítulo, abordamos sobre as concepções de letramento, letramento crítico e pensamento crítico. No segundo capítulo, dedicamo-nos a tratar sobre o detalhando das SOI e do MOCS. Já no terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, destacando a sua natureza, o instrumento de coleta de dados, as categorias adotadas para análise dos dados e a descrição dos participantes. Por fim, no quarto capítulo, analisamos e discutimos os resultados obtidos.

2 LETRAMENTO, LETRAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRÍTICO

Neste capítulo, abordamos sobre as concepções de letramento, letramento crítico e pensamento crítico, fazendo reflexões sobre o seu surgimento no Brasil e elencando as suas principais diferenças.

2.1 A manifestação do termo *letramento* e o seu surgimento no Brasil

Por que, apenas no final do século XX, o termo *letramento* se tornou tão relevante? Como aponta Soares (2012, p.38), o termo *analfabetismo* tem sido historicamente associado ao Brasil desde os tempos coloniais, pois ainda vivemos uma realidade em que há indivíduos que não possuem habilidades básicas de leitura e escrita.

Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do estado ou condição de analfabeto nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: analfabetismo (Soares, 2012, p. 38).

Superar esse fato é fundamental para melhorar a qualidade da educação e garantir a inclusão social. Ao se alfabetizarem, os indivíduos adquirem conhecimento sobre leitura e escrita. No entanto, nota-se que nem sempre buscam de maneira imperativa a capacidade de ler e escrever com o intuito de integrar-se a práticas coletivas, conforme apontado por (Soares, 2012).

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer (Soares, 2012, p. 39-40).

Logo, mesmo estando na fase infantil, sem a alfabetização, uma criança que consegue ter acesso à literatura e disfarça uma leitura desfrutará também de uma escrita disfarçada. Ela escuta memórias contadas e permanece cercada de instrumentos pela escrita, proporcionando-

lhe utilização e funcionalidade. Assim, mesmo nessa etapa em que pode ainda não ser alfabetizada, devido à ausência da escrita e leitura, ela se insere com essas competências no meio social, sendo uma maneira de exercer o letramento (Soares, 2012).

A pesquisadora Soares (2012) continua discorrendo, arrematando sobre a distinção entre os graus de letramento, que se sujeitam ao caráter carente das pessoas em sua ambiência, circunstância popular e instrutiva. De acordo com essa autora (2012), esse termo, é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Dessa forma, naquela época, de acordo com Soares (2012, p. 9), o vocábulo *letramento* (*literacy*, em inglês) era novo no léxico, seu surgimento se deu em meados da década de 1980. Assim, ainda de acordo com essa pesquisadora, os autores pioneiros no uso desse vocábulo foram, em primeiro lugar, Mary Kato, em 1986, e depois Leda Verdiani Tfouni, em 1988, sendo encontrado no vocabulário dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

Nesse sentido, observa-se que *literacy* é o ponto ou posição que se atribui para a pessoa que aprende a ler e escrever. Com isso, avista-se o subentendimento de que no conceito há um pensamento que escrever transporta efeitos na sociedade no tocante ao comportamento de um povo, na direção governamental, nas finanças, no conhecimento, na linguagem entendida sob o ponto de vista compartilhado entre os pares ou individualmente por quem irá aprender a utilizá-la (Soares, 2012, p. 10-11).

Assim, na visão dessa autora (2012, p. 10-11), contornar-se nos hábitos socialmente letrados causará efeitos sobre a pessoa, modificando seu modo de estar ou sua posição sob vários ângulos. Dessa maneira, a repercussão dessas modificações é denominada de *literacy*. Atualmente, diante dos novos fatos sociais, não cabe mais somente saber fazer a utilização da leitura e escrita, mas é necessário aprender a dar respostas às imposições exigidas socialmente, motivo pelo qual aparece o termo *letramento*, em prejuízo ao termo *alfabetismo*, revelando-se uma transformação na pragmática social. Esse novo contexto surge para cumprir exigências atuais da sociedade, que necessita de inovação do léxico para atendimento de suas demandas.

Por fim, para Soares (2012, p. 16), observa-se que a respeito do conceito de *letramento*, mesmo que uma pessoa não saiba fazer uso da leitura e da escrita, não obstante a esse fato, essa pessoa pode ser letrada considerando que a sua vida em sociedade carrega intensos comportamentos que exigem dela o aparecimento da leitura e da escrita, ou seja, esse homem ou mulher, ou até mesmo uma criança que ainda não é alfabetizada, podem adentrar no contexto do letramento e fazer a utilização social dele. Ainda de acordo com essa autora (2012), em

nosso país há ínfimas investigações que buscam analisar o nivelamento de letramento de jovens e adultos.

Desse modo, identifica-se que o letramento está sendo acolhido em nosso glossário, logo entende-se uma adversidade que não está relacionada somente à escrita e à leitura, mas, principalmente ao engajamento das pessoas em hábitos sociais que desenvolvem essas habilidades. Nesse contexto, constata Soares que o nivelamento de letramento dessa coletividade de indivíduos seria pertinente essencialmente ao seu estado na sociedade, ou seja, sua posição financeira e comportamental. Desse modo, necessita-se de um ambiente para que se tenha letramento (Soares, 2012).

Por outro lado, um dos passos para promover o letramento se refere à acessibilidade aos instrumentos de leitura, ou seja, verifica-se a ocorrência em países subdesenvolvidos da alfabetização da sua população, mas sem lhe ofertar, posteriormente, um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Observa-se a não disponibilização de ferramentas para aprimoramento, tais como ambientes e instrumentos a custos acessíveis, ficando impossível o exercício de letramento em tais situações (Soares, 2012).

Logo, na visão de Soares (2012), torna-se justificado o insucesso dos eventos patrocinados para alfabetizar a população no Brasil, pois identifica-se o hábito de focar apenas no ensino, mas esquecem-se das condições de aprimoramento das habilidades aprendidas. Com isso, a convivência das pessoas deveria ser concentrada em um universo de infinitas situações diárias em que escrever e ler fossem uma atribuição para esses indivíduos, como demanda e entretenimento.

Corroborando com o ponto de vista social apontado por essa pesquisadora, Rojo (2020) entende que, ao longo do século XX e até a década de 1990, a conexão entre educação e sociedade no Brasil foi marcada por segregação e frustração. A persistência do insucesso escolar, caracterizado como um processo de exclusão social, evidencia os desafios enfrentados pelo país na modificação desse cenário, apesar dos esforços ocorridos nas últimas décadas. Esse insucesso, por sua vez, materializa-se também nos níveis baixos de letramento.

Mendes (2023), por sua vez, também faz reflexões acerca da chegada tardia do termo *letramento* no Brasil e reforça o entendimento de que, tendo em vista as alterações na sociedade, somente a capacidade de alfabetizar os indivíduos não é fator garantidor do exercício da sua função social. O pesquisador retoma a doutrina Freiriana (1989) para afirmar que, embora esta não tenha trazido expressamente a conceituação de letramento, ela considera que o ato de alfabetizar deveria ser além da competência propriamente dita, para acompanhar a capacidade

própria do indivíduo, utilizando sua autonomia e criticidade de forma funcional na comunidade (Freire, 1989 *apud* Mendes, 2023).

Outra pesquisadora que traz contribuições no campo educacional é Gomes (2023), para quem o termo letramento se refere às capacidades de ler, interpretar e produzir textos. O letramento, portanto, é uma competência que ultrapassa a compreensão alfabética e inclui as práticas de cultura e discursos que envolvem o exercício de ler e produzir textos socialmente. Nesse sentido, um sujeito letrado é considerado aquele que usa a linguagem em diversos contextos e sabe se posicionar criticamente frente às informações acessadas.

Assim, para arrematar esta seção, entendemos que, de acordo com os estudos realizados por Soares (2012), pela sua doutrina aplicada, o letramento tem por significado a utilização social da leitura e escrita. Já para Gomes (2023), a concepção de letramento é ainda mais abrangente, pois inclui, além desses critérios, a produção e a interpretação textual como práticas culturais e discursivas, permitindo às pessoas usarem o letramento para exercerem suas condições de cidadania.

Desse modo, conectamos as diferentes concepções teóricas sobre o termo letramento ao nosso objeto de estudo, que visa identificar como as SOI podem fomentar o desenvolvimento de letramento crítico. Logo, identificamos que essas diversas visões se aplicam diretamente ao contexto das SOI, tendo em vista que, por natureza, as simulações se estabelecem com estruturas de funcionamento que utilizam o letramento em sua constituição, ou seja, há em sua essência o uso social da escrita, leitura e interpretação, conforme conceituação de Gomes (2023). Assim, por meio dessas habilidades, os alunos desenvolvem seus discursos, pareceres, e defendem seus pontos de vista em salvaguarda às posições ideológicas dos países que representam.

Na análise dos dados, percebemos indícios do desenvolvimento de letramento crítico nos relatos trazidos pelos participantes das simulações que responderam à nossa pesquisa. Dessa forma, a avaliação dessa habilidade não se deu apenas pelo índice de notas altas obtidas por eles na redação do ENEM, pois verificamos que, ao narrarem sobre o envolvimento em questões de grande comoção mundial, conseguiram aprimorar sua interpretação de contextos, além de diferenciar quando existem manipulações nas relações de poder. Ademais, relataram sobre a melhora em se interpretar discursos, para além do que foi dito, e sobre o fato de se prepararem de maneira autônoma para as simulações, indicando a procura pelo conhecimento crítico. Todos esses elementos nos levaram a observar traços de desenvolvimento da capacidade de letramento crítico.

Ressaltamos a importância dessa abordagem neste trabalho, principalmente se levarmos em consideração o ponto de vista do exercício profissional da pesquisadora, haja vista que suas atividades laborais necessitam essencialmente do letramento para analisar questões jurídicas, como forma de prevenir ou resolver situações conflituosas das partes envolvidas. Da mesma maneira, a abordagem sobre letramento é essencial para o tema foco desta pesquisa - as simulações -, pois elas carregam em sua essência a necessidade de os participantes saberem ler, interpretar e produzir textos orais e escritos de forma crítica e reflexiva, a partir de realidades sociais diversas.

2.2 Abordagens teóricas e diferenças entre letramento crítico e pensamento crítico

A partir das concepções de letramento tratadas por Street (2007), entendemos que há marcas que fazem referência ao letramento crítico, embora não estejam claramente ditas. Essas marcas relacionam-se ao fato de estabelecer ligação entre a prática de ler e escrever com a personalidade e as vontades sociais, ao abordar individualidade e letramento.

Ao citar Rockhill (1987), que trata de fatos em que mulheres latino-americanas se empenharam a se libertar de opressões por motivos de escassez, julgamentos machistas e agressões, Street (2007) aborda traços de mudanças do indivíduo que incorporam e se relacionam com um outro tipo de letramento. Desse modo, frisamos que, se há um comportamento do indivíduo que foi moldado pela utilização da escrita, leitura ou interpretação textual para questionar as relações de poder existentes e desigualdades sociais, entendemos que estaríamos diante de criticidade de letramento (Rockhill, 1987 *apud* Street, 2007).

Por outro lado, nota-se que em Baptista *et al.* (2016, p. 36-37), a tendência analítica procede-se da herança deixada por *Paulo Freire e da Pedagogia Crítica*. Nessa abordagem investiga-se a superação da ausência de acesso ao conhecimento, mesmo que ainda representada pela escola tradicional. Tem-se, desse modo, o desfavorecimento do progresso da diligência analítica, inconformada e desobediente. Logo, sobre a orientação crítica do letramento, é possível atribuir novos significados ao termo.

Na visão de Baptista *et al.* (2016), por sua vez, para haver o letramento crítico é preciso penetrar na pragmática da escola, haja vista que a escrita é contínua, como forma de ensinar. Logo, tem-se inúmeros contornos para estar-se em comunidade, de enxergar e de falar a ela, uma vez que isso se dá na convivência tanto interna quanto externa à escola. Por isso, constata-se que a adesão ao letramento crítico não é apresentada por modelos doutrinários, o que gera um consenso sobre a necessidade da capacitação do estudante analítico.

Nesse sentido, verifica-se a falta de conteúdos sobre as habilidades exigidas para essas habilidades analíticas e, principalmente, não há uma organização e definição de padrões de comportamentos para o ensino delas. Com isso, tem-se como inexistentes essas competências, de forma que se possam relacionar como quase tudo a uma conduta analítica, ou seja, comportamentos de rebeldia, discordar de ideias, dizer contrariedades políticas, desejos diferentes, ou até mesmo ter pensamentos contrários a um autor etc. (Baptista *et al.*, 2016).

Portanto, na visão de Baptista *et al.* (2016), para conseguir superar essa dificuldade gerada pela ausência de conceitos, é possível recorrer a princípios teórico-metodológicos para guiar a pragmática dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo o letramento crítico um

caminho viável nesse percurso. Assim, é preciso que ações pedagógicas estejam presentes nesses processos, em várias proposições, a exemplo da escrita como resultado da aprendizagem.

Nesse contexto, Cassany e Sala (2009), conforme citados por Baptista *et al.* (2016), consideram que o letramento crítico se configura como uma prática educacional cujo princípio fundamental reside na ideia de que os textos possuem um autor (revelado ou não, individual ou coletivo) situado em um contexto espacial e temporal, inserido em uma determinada cultura. Assim, a identidade social desse autor - sua maneira de se relacionar com o mundo, de perceber e expressar a realidade - reflete-se inevitavelmente em sua produção textual. O propósito das abordagens pedagógicas, por sua vez, embasadas no letramento crítico, é de orientar o aluno a identificar as diversas perspectivas de mundo e a compreender-se nas razões pelas quais algumas dessas visões se tornam recorrentes, como se fossem concepções absolutas da realidade.

Destacamos que a ênfase central de nossa pesquisa consiste em examinar de que maneira o MOCS contribuiu para o letramento crítico e para o estímulo do desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes envolvidos nas simulações. Desse modo, acreditamos que a promoção do letramento crítico representa a abordagem mais eficaz para a formação de indivíduos engajados na luta contra as disparidades sociais, por meio da habilidade de analisar de maneira crítica as diversas formas de expressão escrita que lhes são apresentadas (Sardinha, 2018).

Exemplo de atividade com abordagem de letramento crítico é o trabalho desenvolvido por Parreiras e Paiva (2018), ao se debruçarem na aplicação da modalidade oral em literatura para o ensino de língua inglesa, em que perceberam que essa matéria abrange traços da comunidade que era vivenciada à época, permitindo aos participantes fazerem uma leitura social da sociedade e dos comportamentos humanos. Dessa maneira, os autores concluem que o ensino secundarista proporciona aos jovens uma temporada de levantamento sobre os regramentos morais e aprimoramento de letramento crítico. Com isso, tais preceitos não podem ser ignorados pela educação.

Para demonstrar a relevância da nossa pesquisa, realizamos uma análise dos estudos relacionados à aplicação do letramento crítico no ensino médio. De acordo com o que observou Palangana (2015), há uma variedade de teses que abordam a elevação do pensamento, mas poucas destacam a interação entre sujeito e objeto como fundamental para a construção do conhecimento. No entanto, é importante reconhecer que os conhecimentos sobre as interações histórico-sociais são relativamente recentes, datando do século XX. Essa compreensão das dinâmicas sociais pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento do letramento

crítico dos jovens, capacitando-os a analisar e interpretar criticamente o mundo ao seu redor. Segundo o autor,

[...] nas últimas décadas, observa-se um crescente interesse em retomar essas análises para enfrentar a difícil problemática da educação brasileira. Assim, parte-se do pressuposto de que é na e pela interação social que o homem tem acesso ao saber acumulado por seus antepassados. E que, ao fazê-lo, constitui-se como sujeito. Nesse sentido, as interações sociais de modo geral e aquelas que ocorrem particularmente no âmbito escolar vêm sendo apontadas como um caminho para incrementar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tornando mais produtivo o impacto da escola na trajetória de vida do sujeito. Para que essa hipótese seja, de modo consequente, orientadora da prática pedagógica, é necessário que os educadores conheçam as diferentes teorias que subsidiam o trabalho dessa natureza (Palangana, 2015, p. 9-10).

Melo (2018), por sua vez, analisa as necessidades em se inserir práticas voltadas ao letramento no âmbito da sala de aula para a construção de indivíduos com capacidade crítica, ampliando assim as suas reflexões como forma de preparação para o Enem. Dessa maneira, a autora questiona as práticas pedagógicas aplicadas em uma disciplina de Língua Portuguesa, com estudantes no último ano do ensino secundarista em uma escola estadual na cidade de Rio Largo, no estado de Alagoas, e conclui que essas práticas não atendem às necessidades dos alunos, ressaltando a falta de conexão entre o conteúdo ensinado em sala de aula e a realidade social.

Já o trabalho de Gomes (2020) trata de análise de livros pedagógicos de língua portuguesa com foco nos processos educativos dessa área do conhecimento. Por meio de análises das descrições de dois livros dessa disciplina, referenciando as percepções referentes à modelagem de leitura e de tarefas dessa competência, os resultados mostraram que há atividades que possibilitam o desenvolvimento de letramento crítico aos alunos, mesmo que de forma discreta.

Por fim, Santana (2021) argumenta que é dever das instituições de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, a responsabilidade por formar estudantes que saibam refletir de modo crítico sobre as questões sociais, de modo a construir propósito pelo ambiente em que vivem, quando estão imersos aos argumentos dos livros que retratam a cultura local de um povo. Logo, o autor, ao discutir a respeito da disseminação de informações falsas e pós-verdades pelos meios de comunicação, o que causa malefícios para a sociedade, propõe que, na disciplina de língua portuguesa, seja pautado um trabalho voltado à formação do letramento crítico entre os alunos.

Portanto, diante das pesquisas ora citadas, constatamos a importância de desenvolvimento da competência de letramento crítico para a formação de jovens cidadãos mais reflexivos e atuantes na sociedade contemporânea.

No ordenamento jurídico brasileiro, temos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, em sua Seção IV, Art. 35, trata do Ensino Médio e explicita a necessidade de se desenvolver um trabalho de forma a permitir que o aluno desenvolva, entre outros aspectos, a autonomia intelectual e o pensamento crítico (Brasil, 1996).

[...] **Seção IV Do Ensino Médio** Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (...)
(Brasil, 1996).

Nesse sentido, é possível estabelecermos uma relação entre o que se entende por letramento crítico e pensamento crítico. Dessa maneira, ao tratarmos das perspectivas em torno do pensamento crítico, não podemos deixar de citar Freire (2013) que, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, retrata questões fundamentais sobre esse tema, sobretudo aquelas relacionadas ao papel da conscientização. Uma das perspectivas que se destacava nos programas de qualificação que ele ministrava, e na qual se observava a ênfase na compreensão, era a utilização de um ensino purificador, era o receio catártico (Freire, 2013, p. 26).

Não são raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu “medo da liberdade”, se referem ao que chamam de “perigo da conscientização”. “A consciência crítica (dizem) é anárquica”. Ao que outros acrescentam: “Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem?” Há, contudo, os que também dizem: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!” (Freire, 2013, p. 26).

Desse modo, o Freire (2013) continua discorrendo no sentido de que a compreensão deve ser vista como uma forma de possibilitar que a sociedade seja conduzida ao seu transcurso antecedente, o que impedirá a obstinação do indivíduo e poderá instigá-lo a buscar sua confirmação. Logo, o receio da autonomia, que fatalmente faltará na compreensão dele, o permitirá enxergar aquilo que inexiste.

A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens. Daí que seja doloroso observar que nem sempre o sectarismo de direita provoque o seu contrário, isto é, a radicalização do revolucionário (Freire, 2013, p. 29).

Dessa forma, Freire discorre que:

[...] se a sectarização, como afirmamos, é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário. Daí que a pedagogia do oprimido, que implica uma tarefa radical, cujas linhas introdutórias pretendemos apresentar neste ensaio, e a própria leitura deste texto não possam ser realizadas por sectários (Freire, 2013, p. 31).

No referido livro de Freire (2013, p. 107), especialmente no capítulo que trata sobre “as relações homens-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação”, entendemos que se deve sugerir à sociedade, por meio de várias oposições essenciais, sua conjuntura de vida, material e atual, como uma adversidade que a provoca e reivindica retorno, não apenas no âmbito mental, mas também em suas ações. A nossa missão não é transmitir à sociedade o nosso ponto de vista ou pressionar; pelo contrário, é dialogar de forma conjunta sobre ambos. O ponto de vista individual se manifesta de inúmeras maneiras em seus atos, refletindo a conjuntura do universo que a integra. Assim sendo, o agir instrutivo e o administrativo não são capazes de dispensar o conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se tornar bancária ou de pregar no deserto.

Em livro anterior, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (2011, p. 33), destaca que o ato de refletir adequadamente, que prevalece sobre a espontaneidade, deve ser desenvolvido pelo aprendiz em conjunto com o educador orientador. E reconhece que, para a formação duradoura dos educadores, o período essencial é o do pensamento crítico em relação à realidade.

Sendo assim, de acordo com Freire (2011), a reverência à autonomia e à dignidade dos indivíduos é um imperativo moral que, de modo algum, seria uma assistência que podemos conceder ou não entre nós. Portanto, uma pedagogia da autonomia deve encontrar-se centralizada em práticas que instiguem a deliberação e a sensatez, ou seja, em práticas que promovam a autonomia.

Sob esse prisma, enfatizamos que, de acordo com os ensinamentos de Freire (2013), para que a aprendizagem ocorra, é necessário que haja a interação do sujeito com seu conhecimento anterior, e isso se dá por meio da sua autonomia que, por sua vez, é uma competência desenvolvida por meio do pensamento crítico dos indivíduos.

A partir de reflexões sobre letramento crítico e pensamento crítico e, considerando o foco desta pesquisa, a seguir, apresentamos a diferença entre esses dois conceitos, com intuito de mostrar, de forma mais clarificada, o ponto de partida do nosso estudo, que consiste em analisar o desenvolvimento das habilidades de letramento crítico, motivação, autonomia e interação no processo de aprendizagem de alunos que participaram de Simulações de Organismos Internacionais.

No que se refere ao letramento crítico, ressaltamos o estudo de Gomes (2023), que perpassou por autores que salientaram essa temática:

O letramento crítico tem como objetivo desenvolver uma consciência crítica em relação às práticas de leitura e produção textual, questionando as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade. O foco está na análise das relações de poder, na desconstrução de discursos dominantes e na promoção da participação ativa e emancipatória dos indivíduos (Gomes, 2023, p. 98).

Ao tratar do objetivo do letramento crítico, a autora apresenta as possibilidades que ele permite aos estudantes.

[...] Dessa forma, o letramento crítico se torna um objetivo essencial, possibilitando que os estudantes desenvolvam habilidades de análise e interpretação para participar ativamente do debate público e buscar transformações positivas em suas comunidades (Gomes, 2023, p. 101).

Já no tocante ao pensamento crítico, destacamos o entendimento de Santos (2021), que estudou os principais teóricos que discutiram o conceito e, a partir disso, chegou à seguinte conclusão:

[...] Sendo assim, constatamos que o Pensamento Crítico é uma atividade prática e reflexiva, centrada na resolução de problemas, essencial para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade, tomando decisões sobre questões públicas, relacionada à ciência, tecnologia, economia, política, preservação do meio ambiente entre outros assuntos (Santos, 2021, p. 102).

Retomando o que traz o Art. 35 da LDB (Brasil, 1996), ora citado, que prevê que o Ensino Médio contenha atividades que permitam ao aluno, entre outros, o aprofundamento de conhecimentos, a sua preparação para o trabalho, o seu aprimoramento como ser humano, o desenvolvimento de autonomia e a compreensão de aspectos teóricos e práticos, podemos dizer que há estreita relação entre essas habilidades essenciais e o letramento e pensamento críticos.

Desse modo, a habilidade de pensamento crítico é uma capacidade relacionada a reflexões analíticas com destaque a resolução de problemas de acordo com Santos (2021), assim entendemos que essa temática está essencialmente presente nas SOI. Além disso, também compreendemos, por meio do exame das competências ora citadas e através do embasamento teórico a respeito do letramento crítico, que as ações que são praticadas nas simulações se assemelham às capacidades exigidas para o exercício dessa aptidão. Nos contextos simulados, os participantes são treinados a ler e a escrever, reconhecendo que o modo de pensar das outras pessoas pode ser influenciado, levantando-se uma visão ampla que ultrapassa a situação apresentada, com objetivos bem claros de combater as diferenças sociais e as forças de poderes que são dominantes, para que os direitos de todos os indivíduos sejam reconhecidos.

No que se refere ao letramento, Dering (2021, p. 194) apresenta uma abordagem a partir de um ângulo decolonial, trazendo o conceito de *ecologia* a partir de Santos (2010, p. 154). Trata-se de uma interpelação em relação à inclusão das variedades de conhecimentos em um contexto que inclui as diferenças de entendimentos entre os povos e exclui a dominação de uma nação sobre outras. Logo, essa visão dialoga em desfavor das disparidades entre as culturas e arbitrariedade na dominação de conhecimentos, considerando como regra apenas uma forma de autoridade. Com isso, atribui-se em relação ao letramento o pensamento que ultrapassa as entidades coletivas que dominam e estimulam a exatidão e imperfeição das situações, o lugar em que o indivíduo se posiciona na comunidade, ou o modo de se comunicar e aprender, conforme apontado por Santos (2010, *apud* Dering, 2021, p. 194).

A partir de reflexões trazidas por Dering (2021, p. 93), entendemos que, apesar de o autor não ter deixado explícito em seu discurso, este faz justamente referência ao letramento crítico, haja vista que se posiciona no sentido de buscar no letramento uma maneira em que o indivíduo poderá inquirir as diversas formas de dominação do poder e as diferenças sociais que ressaltam a importância de uma cultura sobre outras.

Nesse cenário de dominação de poder e de diferenças sociais, é relevante citar o trabalho de Mendes (2023), em que contextualiza sua posição de pesquisador e professor no campo, embora tivesse que seguir a base curricular de ensino da cidade. Segundo ele, por diversas vezes havia opiniões de que seria necessária a sua saída da zona rural para a urbana para possibilitar progressão em sua jornada pessoal e profissional, o que para ele seria uma desconsideração de sua civilização e personalidade. Logo, o pesquisador traz em seu estudo relatos de pessoas que também vieram do campo e traziam em suas histórias de vida vários conflitos, haja vista a expectativa que esses indivíduos tinham de que, se estudassem, teriam ascensão social. Contudo, com base em Hernández-Zamora (2019), o pesquisador afirma que essa promoção

esperada não acontece, tendo em vista que são ignoradas as políticas públicas que deveriam responder a essas questões sociais (Hernández-Zamora, 2019, *apud* Mendes, 2023).

A partir das considerações ora apresentadas, finalizamos esta seção com a conclusão de que há uma diferença terminológica entre os termos *pensamento crítico* e *letramento crítico*. O primeiro diz respeito à habilidade analítica, considerando a amplitude de contextos com foco na resolução de problemas, de acordo Santos (2021). O segundo, por sua vez, refere-se ao uso social da escrita, leitura, interpretação e análise dos discursos para questionamento das relações de poder e desigualdades sociais, conforme Gomes (2023). Os demais autores citados nesta seção são unânimes ao afirmarem que a competência de letramento crítico se refere aos questionamentos sociais por meio do uso do texto em suas diferentes formas. Destacamos a visão de Dering (2021) e Mendes (2023), que no contexto educacional ressaltam conceitos da decolonialidade, que trazem traços de letramento crítico, conforme amplamente debatido.

Logo, tendo em vista a diferença apresentada entre os conceitos de pensamento crítico e letramento crítico, entendemos que as terminologias apresentam enfoques distintos. Sendo o primeiro uma habilidade resolutiva de problemáticas, de acordo com Santos (2021), e o segundo uma maneira de usar o letramento para questionamentos sobre as dinâmicas de poder e as diferenças sociais, em referência a Gomes (2023). Com isso, a partir dessas distinções, consideramos, especialmente no contexto educacional, que essas competências podem ser desenvolvidas de forma isolada ou em conjunto.

Portanto, apesar das barreiras práticas que podem existir para o ensino de letramento crítico, quando as condições socioeconômicas não são favoráveis ao processo de aprendizagem, existem formas de mitigar essa realidade, como por exemplo a abordagem pedagógica para desenvolvimento dessa competência, mesmo em situações educacionais que sofrem desafios de desigualdade sociais, econômicas e até mesmo de falta de acesso à educação de qualidade. Assim, uma forma eficaz seria protagonizar ao aluno a reflexão sobre a própria realidade ao seu redor, proporcionando-lhe meios para perceber e questionar todas as variáveis que condicionaram o seu contexto.

2.3 Letramento crítico: dos descritores da redação do ENEM aos índices de leitura dos estudantes brasileiros

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, via Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 (Brasil, 1998), como procedimento de avaliação de desempenho dos estudantes de Ensino Médio. É

administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao MEC. Desde 2009⁶, a nota obtida no Exame é um dos mecanismos utilizados pelos estudantes para ingresso no Ensino Superior tanto no Brasil quanto em algumas instituições estrangeiras. Trata-se, portanto, de um importante instrumento de avaliação de desempenho, de seleção para ingresso em universidades e de avaliação de indicadores da Educação do Brasil (Brasil, 2023b).

O Exame é constituído por provas objetivas de quatro áreas do conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias) e uma prova de redação, que requer do participante a produção de um texto dissertativo-argumentativo, a partir de uma situação-problema, a respeito de um tema de ordem social, científica, cultural ou política (Brasil, 2023b).

A redação do Enem, um dos focos deste trabalho, é avaliada a partir de critérios relacionados a cinco competências, conforme consta do Quadro 1, a seguir. A prova tem valor total de 1000 pontos, sendo que cada competência vale 200 pontos (Brasil, 2023b).

Quadro 1 - Critérios de avaliação da redação do Enem

Competência	Descritor
Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2023b).

A partir de textos motivadores e com base em conhecimentos prévios, o candidato deve demonstrar em seu texto o atendimento ao comando da prova, que exige: a adequação ao gênero proposto (texto dissertativo-argumentativo), a modalidade de escrita (formal), a temática (que retrata os textos motivadores), a apresentação de proposta de intervenção que respeite os direitos humanos e a defesa de ponto de vista sobre o tema em foco. O texto final, portanto,

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> Acesso em: 15 jul. 2024.

reflete o nível do desempenho do candidato em cada uma das competências ora citadas (Brasil, 2023b).

Tomando como base a proposta desta dissertação, apresentamos no Quadro 2, a seguir, a relação que se estabelece entre as simulações internacionais e as competências avaliadas na redação do Enem para, posteriormente, abordarmos sobre o letramento crítico. Citamos, para tanto, o Guia das Nações Unidas (2020), que se refere ao Modelo de Simulações da própria ONU, que também é conhecido de MUN. Utilizamos ainda como referência o *Projeto Salas de Aula Globais dos EUA*, desenvolvido pela Associação das Nações Unidas, que trata da globalização e é um exercício do Modelo da ONU (Una-Usa, 2014).

Quadro 2 - Relação existente entre as simulações internacionais e as competências avaliadas na redação do Enem

Competência	Fatores relacionados com as simulações
Competência I	Os documentos nas SOI devem ser apresentados formalmente em textos com clareza e objetividade (Nações Unidas, 2020).
Competência II	Compreensão de questões mundiais por parte dos estudantes, que vão muito além do que lhes foram apresentados naquela ambiência imediata (Una-Usa, 2014).
Competência III	Ampliação das habilidades argumentativas baseando-se em indícios persuasivos e, a partir disso, formar suas próprias percepções (Una-Usa, 2014).
Competência IV	Desenvolvimento sobre a construção de argumentos, para uma comunicação eficaz, na qual o mundo se torne cada vez mais conectado (Una-Usa, 2014).
Competência V	O tema sobre direitos humanos é um princípio firmado pela ONU e está presente em duas de suas declarações, quais sejam “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, de 1948, e “Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento”, de 1986 (Nações Unidas, 2020, p. 24; 26).

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo entre as competências exigidas para os eventos de simulações e aquelas exigidas pelo Enem, conforme apresentado no Quadro 2 e comentado a seguir. A respeito da primeira competência exigida no exame, “demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” Brasil (2023b, p.5)., citamos o guia das Nações Unidas (2020), que se refere ao Modelo de Simulação da ONU. De acordo com o referido guia, é exigida uma redação, ou seja, o principal objetivo de uma conferência é a elaboração de um documento final em que os Estados-membros possam chegar a um acordo. O documento final pode ser uma decisão, uma declaração, ou uma resolução (Nações Unidas, 2020).

Dessa maneira, espera-se que o documento final seja apresentado em uma linguagem formal, com uma escrita objetiva, conforme consta das *Diretrizes sobre as posições escritas*:

os textos devem ser apresentados com objetivos clarificados, ou seja, uma oração textual inicial deve ser redigida com brevidade e clareza, descrevendo qual é o posicionamento daquele país, representando seu pensamento em relação às questões em discussão. Ademais, não se deve apresentar discursos escritos em primeira pessoa, nem em textos longos, mas simplificados e sucintos (Nações Unidas, 2020, p. 50).

As simulações da ONU têm por objetivo chegar a um consenso entre os países membros de forma a apresentar uma redação textual final que possa exprimir com transparência e sem desvios as deliberações adotadas (Nações Unidas, 2020). Portanto, assim, como entendemos, que no Enem é exigido que o candidato demonstre domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, essas Diretrizes também apresentam a norma exigida para a elaboração do documento final.

No que tange à segunda competência avaliada no Enem, que se refere à aplicação de *várias áreas de conhecimento* no desenvolvimento do tema da redação, Brasil (2023b, p.5), respeitando o gênero dissertativo argumentativo, estabelecemos uma comparação com a *Matriz de Competências Globais*, trabalhada no plano de aula em referência ao *Projeto Salas de Aula Globais dos EUA* (Una-Usa, 2014, p. 12). Assim, é verificada a capacidade argumentativa para compreensão das questões mundiais por parte dos estudantes, que vão muito além do que lhes foram apresentados em uma ambiência imediata. Dessa forma, os estudantes devem explorar vários textos e outras vinculações de informação dentro e fora do seu país para conseguirem reconhecer e fazerem questionamentos para análise da importância das questões em debate nas simulações dentro da sua comunidade, bem como podem ampliar sua perspectiva de entendimento no âmbito social e mundial.

Já com relação à terceira competência avaliada no exame, que consiste na forma como o candidato organiza suas ideias para a defesa de seu ponto de vista Brasil (2023b), o que entra em cena são as suas estratégias argumentativas, que podem dialogar com um dos critérios exigidos nos eventos de simulação: a argumentatividade. É necessária aos participantes a ampliação das habilidades argumentativas com base nos indícios persuasivos que julgam válidos pelas inúmeras concepções e, a partir disso, retiram suas próprias percepções a respeito das situações que lhes foram colocadas para debate no comitê escolhido para a Simulação (Una-Usa, 2014).

No tocante à quarta competência avaliada na redação do Enem, que se refere aos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, é preciso que o candidato demonstre domínio de recursos coesivos para dar sustentação aos argumentos em defesa de seu ponto de vista, Brasil (2023b). Isso dialoga com o previsto na *Matriz de*

Competências (Una-Usa, 2014), que estabelece que os alunos participantes das SOI devem refletir sobre as várias formas de interlocução de seus pensamentos. Assim, o modo como comunicam suas ideias, sendo de maneira efetiva ou não, poderá interferir no entendimento, cooperação e até mesmo na convenção entre as partes envolvidas nos debates. Logo, há uma necessidade de que os estudantes se conscientizem que, para o progresso de uma convivência humanitária, é preciso o desenvolvimento de uma comunicação eficaz para que o mundo se torne cada vez mais conectado. Da mesma maneira, o texto do documento final a ser apresentado pelos participantes deve ser elaborado de forma coesa, para que as estratégias linguísticas empregadas sirvam ao propósito argumentativo.

Por fim, a quinta competência avaliada refere-se à elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos Brasil (2023b), o que carrega estreita relação com o que é exigido nos eventos de simulação, pois os participantes devem elaborar um documento final em forma de uma decisão, declaração ou resolução, levando em consideração um problema previamente a eles apresentado. É possível perceber outra relação intrínseca entre o que é exigido no Enem e nas simulações: o respeito aos direitos humanos. Trata-se de um princípio instituído pela ONU, que está presente em seus debates e foi objeto da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, em que houve o reconhecimento com aplicação para todos, mundialmente, dos “(...) direitos humanos e as liberdades fundamentais (...)”. Nesse mesmo sentido, há a *Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento*, de 1986, que assevera sobre a segurança a todos os indivíduos do desenvolvimento de forma intransferível, em que as pessoas, sem distinção, têm direito a prosperar de forma colaborativa e de usufruir dos benefícios da economia, da sociedade culturalmente e politicamente, de maneira em que todos os direitos possam efetivamente acontecer (Nações Unidas, 2020, p. 24; 26).

Assim, diante das competências do Enem ora relatadas e correlacionadas com habilidades exigidas e desenvolvidas nas SOI, entendemos que essas conferências são capazes de preparar o aluno para a prova de redação do referido exame. Assim, vimos que as mesmas habilidades que são exigidas no certame também são vivenciadas nas simulações. Nesse sentido, ressaltamos que a modalidade de texto formal no gênero dissertativo-argumentativo é a mesma utilizada para a escrita dos documentos rotineiros dos eventos simulatórios, bem como os participantes precisam defender a posição do país que representam, respaldando, assim, a defesa de uma opinião em relação às questões levantadas e em discussão. Logo, como vimos, os estudantes precisam desenvolver uma comunicação eficiente para a construção desse argumento.

Da mesma maneira, outro tema em comum é o respeito aos direitos humanos, que revela uma demarcação histórica no mundo a partir da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, que traz riqueza de detalhes sobre essa temática e mostra o caráter inédito desse reconhecimento jurídico pelo mundo em aplicação a todos os indivíduos, resguardando seus direitos e liberdades indispensáveis. Assim, tal regramento se tornou base para inúmeros outros acordos e ainda foi absorvido na legislação de várias nações (Nações Unidas, 2020, p. 24; 26).

Após abordarmos sobre as referidas competências, passamos a tratar do desenvolvimento de letramento crítico, competência que, ao nosso ver, também é exigida para que os candidatos ao Enem possam elaborar uma redação de qualidade. Para subsidiar esse entendimento, tomamos como referência a Cartilha do Participante disponibilizada pelo Inep (Brasil, 2023b), que tem como objetivo auxiliar os candidatos sobre o passo a passo de como desenvolver a prova de redação do certame.

Nesse viés, queremos destacar o item 1.5 da mencionada Cartilha, que trata da Competência V, qual seja: “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”. Sob esse prisma, a interferência solicitada como critério de correção necessita de conexão ao assunto proposto e deve estar em consonância com a opinião apresentada, juntamente com uma fundamentação de embasamento (Brasil, 2023b, p. 20).

Outrossim, de acordo com essa diretriz, a redação retrata um momento em que é proporcionado aos participantes o exercício de cidadania e atuação na realidade, em consonância com os direitos humanos. Nesse ponto, é necessário que o candidato utilize seus processos cognitivos formados ao longo da sua trajetória de vida para a escrita textual, ademais necessária se faz a tomada de posição crítica para defender seu posicionamento a respeito da questão apontada no exame, de modo a propor, em forma de texto dissertativo-argumentativo, uma ação que venha a interferir na problemática apresentada (Brasil, 2023b).

O detalhamento da proposta de intervenção é apresentado na referida da referida Cartilha (Brasil, 2023b), conforme consta a seguir.

A proposta de intervenção deve claramente indicar uma ação a ser realizada para resolver a situação-problema discutida no texto. Além disso, essa ação/ solução deve ser composta pelos agentes sociais responsáveis por sua execução, pelo modo como ela será posta em prática e pelo seu efeito pretendido, além de apresentar um detalhamento que complemente algum desses elementos já mencionados (exemplificação, explicação etc.) O respeito aos direitos humanos também é imprescindível para que a proposta de intervenção não seja avaliada no nível 0 da Competência V (Brasil, 2023b, p. 24).

Não obstante ao nosso entendimento sobre a exigência da capacidade de letramento crítico pelo certame Enem, ainda, sob esse prisma, queremos apresentar a compreensão de

(Dering, 2021), que mostra uma crítica no que se refere à proposta apresentada pelo exame. Contudo, mesmo não deixando essa crítica explícita em seu texto, interpretamos que, para o autor, a prova de redação não seria capaz de exigir um real letramento crítico dos participantes, uma vez que as competências avaliadas, sobretudo a Competência V, que é indicativa de solução de problemas, mantêm a colonialidade. O autor utiliza esse termo para designar a relevância existente da manutenção de uma cultura europeia nos processos de ensino e de aprendizagem brasileiros, em exclusão ao reconhecimento sobre outras formas de conhecimentos existentes nos diversos povos presentes em nossa cultura local, o que vem a modelar e engessar a nossa educação. Logo, a solução apresentada pelos estudantes precisaria abranger as políticas públicas excludentes. Mas o autor afirma que não se sabe nem tampouco se tem divulgação se essas políticas são aplicadas na realidade, ou seja, não há informações se as soluções propostas são de fato relatadas aos órgãos competentes para que possam propor novas alternativas sociais para a problemática em foco.

Dessa maneira, o autor entende que a prova de redação do Enem visa manter a colonialidade, já que se cria um filtro de maneira injusta. No entanto, as políticas públicas não são alteradas na realidade dos indivíduos vistos como excluídos na sociedade, apenas delimitam o ingresso deles às universidades e a condição de terem uma vida digna e igualitária, vez que os processos de aprendizagem foram centralizados na hegemonia europeia, vista como único conhecimento válido (Dering, 2021).

Apesar de compreendermos o posicionamento do pesquisador a respeito dessa caracterização de colonialidade, ratificamos o nosso entendimento de que, para a elaboração de uma boa prova de redação, o candidato deve lançar mão de estratégias linguísticas e argumentativas que capacitem o seu texto a atender o comando de prova. Essas estratégias, por sua vez, quando bem empregadas, podem demonstrar níveis de letramento crítico e sua relação tanto com o entendimento que o aluno tem do referido comando quanto com conhecimentos prévios que ele emprega para a estruturação do seu texto.

Nesse viés, cabe ainda citar a compreensão de Gomes (2023, p. 90) que, a partir do embasamento de Dering (2021), entende que o “letramento escolarizado”, termo cunhado por esse último, é inspirado pela “colonialidade do fazer eurocêntrico”. Nesse prisma, a autora compreende que, por meio do letramento crítico, é possível a alteração da pragmática educativa atual.

A partir dessas discussões e, com o objetivo de fazermos mais uma relação entre as competências linguísticas e as simulações, entendemos ser importante tratarmos do desempenho dos estudantes brasileiros no quesito leitura. Conforme apresentamos na

Introdução, os dados divulgados pelo Inep (Brasil, 2023a), com base no PISA de 2022, sugerem não houve mudança significativa em relação à avaliação de 2018, chamando a atenção para o fato de que apenas 2% dos brasileiros alcançaram destaque nesse quesito (OCDE, 2022, *apud* Brasil, 2023a).

Nesse ponto, os dados evidenciam a defasagem educacional do Brasil, especialmente em relação à leitura, um dado preocupante para as estatísticas educacionais. Tomando como base a redação do Enem, um estudante com defasagem na leitura apresenta dificuldades para o entendimento dos textos motivadores e do comando da prova, o que acarretará prejuízos na elaboração de seu texto. Essa defasagem provoca, da mesma maneira, prejuízos para que o estudante desenvolva e coloque em prática as competências exigidas na prova.

Nesse viés, Antunes (2004, *apud* Dering, 2021, p. 192) ressalta que as avaliações do PISA não falam somente sobre a defasagem da educação no nosso país, mas também informam sobre como nasce esse processo educativo no quesito leitura. Desse modo, essas avaliações promovem uma reflexão da forma como se compreende o letramento, que ainda se refere à maneira de ensinar a ler e escrever tanto no âmbito discursivo quanto no contexto social, que as instituições de ensino consideram como válidos. Logo, para Dering (2021, *apud* Dering; Silva, 2019, p. 201), nota-se que nas edições do Enem de 2016 e 2017, o certame decaiu em sua pontuação na área de linguagens, o que poderá demonstrar um problema dos indivíduos em ler e interpretar as informações textuais contidas no exame.

Desse modo, entendemos que outra maneira de mensuração do desenvolvimento de letramento crítico, para além da redação do ENEM, seria a avaliação realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de 2022, a partir da qual se verifica a baixa proficiência em leitura dos alunos brasileiros - apenas 2% dos brasileiros alcançaram destaque nesse quesito. Logo, esse fator tem conexão com o aprimoramento da competência ora discutida, pois se há um baixo índice na proficiência de leitura dos alunos brasileiros, podemos concluir que também há um baixo aproveitamento em letramento crítico, pois essa habilidade não pode ser dissociada da leitura.

Diante de todas as evidências demonstradas, tendo em vista que os estudantes brasileiros apresentam baixa proficiência em leitura, é necessária a intervenção com outros recursos pedagógicos que possam mudar esse contexto educacional vivenciado em nosso país. Ao nosso ver, as SOI mostram-se uma ferramenta pedagógica válida para aprimorar o letramento crítico dos participantes.

Considerando o contexto educacional retratado, entendemos que as simulações podem ser utilizadas como uma estratégia pedagógica e adaptadas ao contexto brasileiro,

considerando nossa diversidade cultural e socioeconômica. Logo, um exemplo desse tipo de adaptação é o trabalho realizado pelos autores Parreiras e Paiva (2018, p 78), que utilizaram a obra literária de Harry Potter para discutirem as desigualdades sociais e, assim, trabalharem com os alunos a capacidade de letramento crítico.

Dessa forma, conforme discutimos, o letramento crítico é uma habilidade exercida por meio da escrita, leitura, interpretação textual e análise de discursos, questionando as relações de poder existentes e as desigualdades sociais. Com isso, teríamos novas implicações pedagógicas se houvesse a incorporação das simulações no currículo escolar para promover essa capacidade. Dessa maneira, se atualmente temos um déficit de leitura apresentado nas avaliações dos alunos brasileiros, temos como alternativa as SOI, que poderão estimular a leitura, desenvolvendo o letramento crítico, capacidade essencialmente trabalhada em suas atividades. Assim, podemos inferir que, por meio dessas conferências, estaremos mitigando esse reflexo negativo da defasagem de leitura que enfrentamos no nosso contexto educacional. Além disso, conforme demonstramos, apesar de existirem críticas a respeito da aplicação da prova de redação do Enem como métrica do desenvolvimento de letramento crítico, ainda assim acreditamos que o certame serve como parâmetro para demonstrar o desenvolvimento dessa habilidade.

2.4 SOI: histórico e sua configuração como recurso pedagógico

Abordar sobre Simulações de Organismos Internacionais é reconhecer que esses eventos, por um lado, oferecem um ensino contextualizado e autônomo, promovendo uma interação multidisciplinar de conhecimentos (Manuel, 2019) e, por outro lado, proporcionam aos estudantes acesso a diversas áreas do conhecimento e imersão em culturas diferentes (Arienti *et al.*, 2019).

Segundo a perspectiva de Manuel (2019), as SOI referem-se a conferências desenvolvidas com a finalidade de reproduzir o ambiente de negociação e tomada de decisões de organismos multilaterais. Durante essas simulações, os estudantes assumem os papéis de representantes de países membros da ONU, como Diplomatas e Chefes de Estado, emulando os procedimentos de negociação internacional. O intuito é buscar soluções para conflitos e problemas contemporâneos, criando, assim, um ambiente de cooperação.

Historicamente, as SOI eram realizadas antes mesmo da criação da ONU. Em 1920, na Faculdade de Harvard, os estudantes já simulavam a Sociedade das Nações e, a partir de 1955,

Harvard realizava eventos anuais ininterruptos, como a *Harvard National Model United Nations* (HNMUN), com a participação de 2 (dois) mil alunos universitários. Ressaltamos que a cidade de Belo Horizonte-MG foi palco do *World Model United Nations* (WorldMun), evento que, desde 1992, é realizado em diferentes países. Durante o período de 1 (uma) semana, o WorldMun recebe também aproximadamente 2 (dois) mil alunos do mundo inteiro (Randig, 2011, p. 63).

No Brasil, a primeira simulação ocorreu em 1998, denominada *Americas Model United Nations* (Amun), cujas atividades foram realizadas, de forma opcional, por alunos matriculados no curso de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UNB). Assim, com o advento das simulações no Brasil, o evento ganhou importância, atraindo alunos de todo o país e de outras nações para Brasília, desde o seu lançamento. Consequentemente, a tradição das simulações se espalhou para outros estados, envolvendo tanto estudantes universitários quanto do ensino médio (Randig, 2011, p. 63).

Com base nesses registros históricos, é notável que, segundo o relato da professora de inglês do Instituto Rio Branco, Sara Walker, as simulações já eram realizadas anteriormente na instituição, mesmo antes do impacto significativo causado pelo *Amun*, conforme consta do trabalho de Randig (2011): "Em 1977 - ou talvez em 1978, não tenho certeza - tivemos aqui no Instituto uma simulação da Conferência das Nações Unidas para Usos Pacíficos do Leito do Mar e do Fundo dos Oceanos" (Randig, 2011, p. 63 - relato de Sara Walker).

Nesse contexto, é importante ressaltar as regras de procedimento que os participantes devem seguir ao ingressar em uma SOI. Inicialmente, os alunos designados como delegados representam as posições do país que estão designadas (Randig, 2011, p. 63). Para desempenhar esse papel de delegado, o estudante precisa desenvolver habilidades específicas, incluindo pesquisa, negociação, retórica, comunicação oral e escrita, além de capacidade para resolver problemas (Randig, 2011).

Esse autor relata uma entrevista realizada por uma revista, em que os estudantes entrevistados (turma 2006-2008), incluindo Adam Jayme Muniz, afirmaram que sua participação nas simulações não se restringiu apenas à função de delegados; eles também estiveram envolvidos na organização do evento. Assim, os alunos que se dedicam à organização das simulações assumem uma responsabilidade extra por vários meses, ao mesmo tempo que cumprem suas atividades acadêmicas, visando garantir o sucesso das conferências (Randig, 2011).

Desse modo, as simulações envolvem uma ampla gama de atividades administrativas, incluindo a preparação da publicação do evento, o deslocamento dos comitês, a organização de

eventos de inauguração e término, a recepção dos participantes, o fornecimento de materiais para cada comitê, o aluguel de equipamentos, o suporte científico aos administradores, festividades ao final do evento, aprimoramento da comunicação digital e a edição diária de um periódico para os membros (Randig, 2011).

Randig (2011) destaca que aqueles encarregados da organização do evento devem tomar decisões. Segundo o pesquisador, uma das perguntas da entrevista foi sobre quais são os organismos, comissões e conferências simulados, ao que Adam respondeu:

Órgãos tradicionalmente simulados incluem o Conselho de Segurança, a Corte Internacional de Justiça e o Conselho de Direitos Humanos da ONU, mas também são comuns simulações da UNC-TAD, da OMS, da OMC, da OIT, do FMI e do Banco Mundial, entre outros (Randig, 2011, p. 64).

Além das simulações baseadas nas atividades da ONU, outras organizações internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), também são frequentemente simuladas. Além disso, há simulações que reproduzem órgãos extintos, como o Conselho de Tutela das Nações Unidas ou o Conselho da Liga das Nações. Ainda existem simulações fictícias que desempenham um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem. Após a escolha da organização a ser simulada, os alunos que a representam elaboram a programação para os cinco dias de discussões e definem as normas de funcionamento que os participantes deverão respeitar (Randig, 2011).

O autor (2011) ainda explica que a ONU tem promovido progressivamente propostas para apoiar as SOI, por meio do envio de recursos e conferencistas para todo o mundo, e reserva um espaço em sua sede em Nova Iorque para a realização de um protótipo de aprendizado. No entendimento de Dutra (2015), as SOI proporcionam vantagens para os alunos na aquisição de conhecimentos relacionados à política internacional. Alunos de diferentes níveis de ensino têm participado dessas conferências, assumindo a responsabilidade pela representatividade de um país e desenvolvendo habilidades e talentos.

No que se refere às exigências, os estudantes que representam suas delegações em SOI demonstram habilidades avançadas de comunicação e persuasão, uma vez que essas atividades exigem uma preparação rigorosa. Além disso, essas simulações proporcionam aos estudantes um conhecimento aprofundado dos princípios atuais e históricos de suas nações representadas, incluindo geopolítica, normas internacionais e economia internacional. O propósito da simulação das organizações internacionais é fornecer um breve compêndio de práticas e convenções que ajudarão os comitês em suas tarefas, com destaque para a Carta do Atlântico

de 1941, que expressa as metas de algumas nações em estabelecer uma organização que viria a existir como Organização das Nações Unidas (Dutra, 2015).

As SOI também são realizadas a partir do uso de tecnologias, conforme tratado por Brito *et al.* (2022), que dissertam sobre a MINIONU, que se refere ao Modelo Intercolegial de Simulações das Nações Unidas, formado por meio de um projeto de extensão. No período pandêmico provocado pela Covid-19, as simulações foram realizadas de maneira *on-line*, situação que se tornou uma fonte de conhecimento para os alunos do ensino médio, tendo em vista a comodidade e diminuição de gastos com inscrição e deslocamento, bem como a mudança dos regimentos de funcionamento. Isso tornou os processos mais ágeis e facilitados e, considerando que os debates foram realizados virtualmente, possibilitou ajustes às novas estruturas e permanência para a continuidade do projeto de extensão. Logo, não obstante aos problemas enfrentados pelos alunos que compunham a mesa de organização do evento com questões administrativas, as simulações virtuais trouxeram senso de prioridades de acordo com a necessidade dos debates.

Para corroborar com essa discussão sobre aspectos tecnológicos, trazemos os estudos de Lacerda *et al.* (2022), que asseveram sobre as mudanças da sociedade e das tecnologias e como isso tem alterado o modo de conexão entre professores e alunos nos processos de aprendizagem. Desse modo, serão necessárias novas maneiras de retenção e concentração dos estudantes, além da fixação das cognições realizadas. Nesse sentido, os autores citam projeto formulado para realizar um modelo de SOI, que assim tornou-se uma ferramenta de aprendizagem no curso de Relações Internacionais da Universidade Federal do Tocantins. Dessa maneira, entre outros benefícios proporcionados pelo projeto de extensão que criou as simulações, infere-se a produção de material digital e a atenuação da evasão dos estudantes.

Retomando nossas discussões sobre as competências desenvolvidas pelas SOI, entendemos que os participantes examinam o ponto de vista de outros indivíduos, que incluem, ainda, a análise de outras formas de pensar e, nesse ponto, são capazes de reconhecer as influências sobre esses pensamentos, além de buscar verificar o modo preciso da criação dessa compreensão. Por meio da participação na simulação do modelo da ONU, além dos alunos serem levados a discussões de problemas mundiais, podem utilizar esses conhecimentos durante sua jornada pessoal, aprimorando os campos de consulta, escrita, comunicação oral, resolução de demandas, acordos e colaboração, conforme consta de Una-Usa (2014).

Logo, de forma geral, o modelo de simulação da ONU possui finalidades essenciais, relacionadas à manutenção da pacificação mundial, expandir ligações cortesias entre os países do mundo, contribuir para que os países tenham ações em colaboração aos carentes de recursos

financeiros, dominar a desnutrição, a enfermidade, a ausência de alfabetização, estimular a reverência pelos privilégios e independência das outras pessoas, ser o ponto central a adequar os atos dos países para atingirem suas finalidades (Una-Usa, 2014).

Nesse sentido, Godinho (2015) enfatiza um estudo de caso com alunos participantes de simulação da ONU em uma escola particular da cidade de Manaus-AM. Nesse trabalho, o autor analisou, além das enquetes respondidas por estudantes participantes e professores, documentos feitos pelos próprios alunos, e percebeu que as regras burocráticas na rotina diária dos docentes geram barreiras à efetividade no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, continua aduzindo que essa situação também causa dificuldades à produção autônoma do aluno e do docente. Contudo, por meio do emprego das simulações, foi possível identificar na instituição de ensino que os estudantes ficaram mais eficientes, animados, com melhora na comunicação, colaboração, seriedade em seu processo de aprendizagem e fomento a sua autonomia.

Além do desenvolvimento das habilidades já citadas, o pesquisador assinalou a capacidade de criticidade às temáticas trabalhadas nessa organização, com reverência aos direitos humanos e às liberdades fundamentais (Godinho, 2015). Ao se debruçar a compreender a utilização de metodologias ativas para a independência do aluno, estabelecendo essa conexão por meio da realização da simulação das Nações Unidas na escola, o autor chegou à conclusão de que, além de outras habilidades, os alunos desenvolveram a criticidade em associação às temáticas apresentadas no contexto internacional das Nações Unidas.

Por fim, salientamos nesse ponto a relevância do estudo de Godinho (2015), principalmente porque identificamos a tratativa de tema de nosso interesse de pesquisa, qual seja: a SOI e sua relação com o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico dos participantes desses eventos. Contudo, ressaltamos que, apesar da relevância da pesquisa de Godinho (2015), não percebemos nela a investigação no que tange especificamente à evolução de letramento crítico dos estudantes. Dessa forma, reforçamos mais uma vez a relevância da nossa dissertação, uma vez que analisamos se as SOI podem fomentar o letramento crítico dos alunos participantes, bem como os fatores de motivação, autonomia e interação no processo de aprendizagem.

2.5 As SOI no contexto educacional do CEFET-MG

Considerando que um dos focos da nossa pesquisa é analisar algumas percepções de alunos que já participaram do MOCS, fazemos uma contextualização da história das SOI no

CEFET-MG, campi de Belo Horizonte, com base em informações disponíveis no site⁷ destinado a esse fim. De acordo com esse site, a Comissão de Diplomacia do CEFET-MG (CODIC) foi estabelecida em 2010, quando seis alunos do curso Técnico de Mecânica representaram pela primeira vez a Instituição na MINIONU, um projeto de simulações internacionais realizado pelo Departamento de Relações Internacionais da PUC-Minas. Esses seis estudantes foram os responsáveis por representar o CEFET-MG nas simulações para o Ensino Médio e iniciaram a construção do modelo próprio de simulações, denominado Modelo de Comitês Simulados do CEFET-MG (MOCS).

Essas informações também constam da revista *Diagrama CEFET-MG é notícia* (Brasil, 2018), em que o jornalista Diogo Tognolo relatou a oitava edição do MOCS na Instituição. De acordo com a matéria, a CODIC é responsável por adquirir novos integrantes nas edições anuais, bem como organizar o evento e representar sua instituição de ensino em outros lugares (Brasil, 2018b).

Conforme informações disponibilizadas no site do MOCS, os estudantes participantes destacam diversas habilidades desenvolvidas por meio das simulações de organismos internacionais, tais como negociação, oratória, trabalho em grupo e gestão de conflitos. O MOCS teve sua primeira edição iniciada em 2011, com a instalação de três comitês. O evento retornou em maio de 2012 com sua segunda edição, que atraiu o dobro de participantes. Em 2014, ocorreu a quarta edição do evento no Campus Nova Suíça do CEFET-MG, onde foram simulados seis comitês (MOCS CEFET-MG, s.d.).

(...) IV Conferência de Pequim (CMM), que tratou sobre o direito das mulheres à educação, o Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), que teve como tema a questão do Mali, a Organização de Comércio e Desenvolvimento Econômico, que falou sobre o desemprego nas camadas jovens, a School of the Americas (SoA), onde foi discutida a situação da Nicarágua em 1980, a Organização Internacional para as Migração (OIM), debatendo o quadro dos nômades do mundo atual, além do comitê de imprensa, que cobriu o evento jornalisticamente. O MOCS IV aconteceu nos dias 24 e 25 de maio de 2014 (MOCS CEFET-MG, s.d.).

Ressaltamos que o MOCS foi adaptado em uma disciplina de língua inglesa para alunos do terceiro ano da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do CEFET-MG, com a implementação de debate regrado, conforme relatam Parreiras e Paiva (2018) no artigo *Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa*. Para o progresso das habilidades de escuta e fala em língua inglesa, a utilização de obras literárias que retratam as adversidades vivenciadas pela sociedade designa o desenvolvimento do pensamento crítico desses

⁷ <https://mocscfet.wixsite.com/mocs20151/edition> Acesso em: 29 jan. 2024

aprendizes, em uso a debates regrados. Nesse sentido, para os debates foi feita a formação de grupo de indivíduos que ficariam responsáveis por organizar e controlar o marco temporal em que cada participante faria seu discurso, de forma a designar como mesa diretora, sendo que essa mesa também poderia determinar outros tipos de regramentos aos estudantes (Parreiras; Paiva, 2018, p. 75).

De acordo com os autores, tem-se o surgimento desse instrumento pela união das dinâmicas que são usadas nos comitês simulados dos organismos internacionais, juntamente com os livros literários. Com isso, observa-se que o foco do projeto é fomentar a capacitação para a fala e escuta em inglês, por meio dos livros literários que sejam de interesse dos próprios estudantes, mas a oportunidade serviu para que os alunos trabalhassem com características dos eventos de simulação (Parreiras; Paiva, 2018).

Para essa empreitada, os pesquisadores utilizaram a DIPAC, sendo esta uma dinâmica interacional adaptativa complexa, estudada e difundida por Parreiras (2015) e Moura (2018), citados por Parreiras e Paiva (2018), com a intenção de proporcionar interações efetivas aos partícipes. Dessa maneira, a dinâmica proporciona a desordem e o imprevisto, mas sempre havendo o gerenciamento de interações de maneira libertadora para que ocorram eficazmente o levantamento da aprendizagem.

Portanto, no caso específico do desenvolvimento e implementação dos debates regrados no CEFET-MG, houve, de dois em dois meses, a construção de gêneros discursivos referenciados no livro didático adotado, justificando, assim, a escolha do gênero debate para alunos no terceiro ano. Para a dinâmica do debate, tem-se a caracterização dos alunos para a representação em plenária, sendo a realização do discurso em língua inglesa, que privilegiou os estudantes que já participavam em comitês simulados, havendo a mediação da mesa diretora de forma mais simples, pelos regramentos dos debates regrados (Parreiras; Paiva, 2018).

No que se refere à parte formal e burocrática do MOCS, nova proposta de Projeto de Extensão tramita, atualmente, no Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG, tendo como responsável pela ação a Dra. Pollyanna de Mattos Moura Vecchio que, juntamente com o Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (padrinho do Projeto desde 2012), mobilizam-se para que o MOCS entre em ação novamente, haja vista a sua paralisação em função da pandemia da Covid-19. Ressaltamos que no resumo do projeto estão mencionados os nomes de Eduardo Machado e Gustavo Birchal Zicker, como idealizadores da ação, no ano de 2010, no campus Nova Suíça (Vecchio, 2023, em fase de elaboração).

Neste capítulo, nós tratamos sobre as concepções de letramento, letramento crítico e pensamento crítico, trazendo a realidade do MOCS do CEFET-MG. O próximo capítulo é dedicado a explorar sobre educação inovadora no contexto do CEFET-MG.

3 EDUCAÇÃO INOVADORA NO CONTEXTO DO ENSINO SECUNDARISTA DO CEFET-MG E SOI NA ORALIDADE E ARGUMENTAÇÃO

Neste capítulo trabalhamos a centralidade do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, por meio das metodologias ativas de aprendizagem que abrangem a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), um *design* instrucional criado e desenvolvido pelo Professor Doutor Vicente Aguiar Parreiras, no âmbito do Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC/CEFET-MG), que testou e validou a DIPAC, demonstrando por meio dela facetas de uma educação inovadora (Parreiras; Paiva, 2018; Parreiras, 2020).

3.1 O surgimento histórico da DIPAC e sua utilização em analogia às SOI

Dando início a este capítulo, ressaltamos o trabalho de Gomes (2023), que assevera as metodologias ativas como opção e composição com a criação da BNCC. Dessa maneira, essas metodologias facilitam a atuação dinâmica, a cooperação e autoadministração do processo educativo, de forma a se acomodar aos diversos tipos de alunos e os capacitar a fortalecer suas habilidades de forma ampla e integrada. Assim, verifica-se a oportunidade inclusiva de se entender de forma personalizada cada indivíduo, dentro da construção do processo educacional, em conciliação com os preceitos da BNCC (2017). Logo, isso possibilita um pensamento que indica incontestabilidade dos métodos ativos de aprendizagem, fazendo surgir o elemento interdisciplinar. Nesse sentido, ao entender que as pessoas possuem experiências diversas de conhecimento, a apuração de outros mecanismos ressalta-se como uma maneira propícia de melhorar os processos de aprendizagem, autorizando o aluno a aprender de acordo com as situações que experimenta dentro de sua própria individualidade (Gomes, 2023).

O processo de estudos e desenvolvimento da DIPAC se iniciou com o aperfeiçoamento da pesquisa de doutorado de Parreiras (2005), por meio da qual se esperava constatar qual seria o percentual de saída de alunos que estavam matriculados em uma disciplina ofertada a distância. Contudo, o pesquisador identificou que, ao final da geração dos dados, não houve nenhuma evasão. Assim, tanto o pesquisador quanto sua orientadora enxergaram um novo modo de apreciar os frutos da pesquisa, em face da Teoria da Complexidade, e reconheceram que não há linearidade nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, não há como se prever o que ocorre, de forma a reconhecerem uma similaridade entre esse processo e os sistemas adaptativos complexos (Parreiras, 2020).

Diante desta situação, Parreiras (2020) manteve-se em uma desafiadora caminhada, considerando a frustração em não comprovar a hipótese esperada como resultado de sua pesquisa. Dessa maneira, houve a necessidade de uma nova empreitada em prol de adquirir o conhecimento necessário para aperfeiçoar-se em relação à Teoria da Complexidade e chegou à conclusão de que havia similaridade entre as interações que ocorrem nos processos de ensino e de aprendizagem com os sistemas adaptativos complexos. Assim, o pesquisador conseguiu finalizar seu trabalho, provando a comparação entre a aprendizagem e a Teoria da Complexidade, mas, mesmo assim, surgiu outra inquietude, haja vista que ele não havia proposto nenhuma alteração na pragmática educacional existente.

Desse modo, o autor, à época da finalização de sua pesquisa, não tinha logrado êxito na visualização de um projeto que levasse os professores a mudarem as práticas lineares com que conduziam os processos de ensino e de aprendizagem. Por isso a sua inquietude em desfazer essa mentalidade existente e ampliá-la aos fundamentos da complexidade (Parreira, 2020).

Assim, Parreiras (2020), em observação às aulas do professor Heitor Garcia de Carvalho, em 2009, antes mesmo de responsabilizar-se individualmente pelas disciplinas da Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG (POSLING), reconheceu que estava partindo de um pressuposto inverídico. Ele havia percebido, à época, que o professor era como um gerenciador de aprendizagem. Não obstante, no início dos seus estudos, percebeu que estava diante de uma intuição enganosa, uma vez que não há pesquisas científicas para certificar como os processos de cognição se formam.

Nesse sentido, ao se debruçar novamente em todas as teorias de ensino e de aprendizagem, bem como na Teoria da Complexidade, o pesquisador identificou uma similaridade entre os processos de aprendizagem e os sistemas adaptativos complexos no que tange à interação. E, em face disso, percebeu que os doutrinadores sobre aprendizagem, entre eles Piaget e Paulo Freire, são pacíficos no entendimento de que a aquisição ocorre somente mediante a interação (Parreiras, 2020).

Logo, partindo-se deste ponto, Parreiras (2020) alterou seu pensamento inicial no que se refere à percepção de que o docente seria gerenciador da aprendizagem, para defini-lo como administrador das interatividades para fins pedagógicos. Desse modo, aconteceu a mudança desse prisma, tendo em vista as reflexões feitas ao acompanhar as disciplinas do POSLING, ministradas pelo professor Heitor Garcia de Carvalho, que nunca eram realizadas de maneira expositiva. Ao presenciar a maneira pela qual o professor Heitor realizava as dinâmicas com seus alunos, Parreiras sentiu que, fazendo ajustes, poderia ser apresentada uma dinâmica das interações na educação a distância, relacionando-se com sistemas adaptativos complexos.

Assim, os anos de 2010 e 2011 foram de dedicação a uma pesquisa mais detalhada, mediante diálogo entre os envolvidos e, assim, concluiu-se um esboço da *dinâmica de interações*, que passaria a ser chamada de DIPAC e passou a ser validada em 2012. Logo, a DIPAC começou a ser testada e validada por pesquisas feitas por alunos orientandos de seu precursor, prof. Vicente Parreiras, e a partir disso sofreu alterações, uma vez que o foco era ora para analisar o desempenho do docente ora para o dos estudantes (Parreiras, 2020, p. 74-75).

Destarte, consolidou-se a validação da DIPAC, por meio da reunião das pesquisas em línguas e tecnologia, realizadas pelos investigadores do grupo INFORTEC/CEFET-MG. Desse modo, tem-se a formulação de um *design* que já foi experienciado, permitindo ao docente a possibilidade de aplicação em suas práticas de ensino e de aprendizagem, sem a necessidade de precisar ter acesso às bases doutrinárias da Teoria da Complexidade e metodologias ativas que são basilares da DIPAC. Portanto, o profissional da educação que não tem disponibilidade temporal ou outros recursos para se dedicar a estudos mais profundos sobre essas teorias poderá utilizar esse *design* com os ajustes que se fizerem necessários para a aplicação em seu cotidiano (Parreiras, 2020).

Na visão do pesquisador, a mediação das interações embasadas na DIPAC tem como referências Long (1983) e Ellis (1999), que apresentam uma tríade de interações, quais sejam: “(a) interação do sujeito com o objeto de aprendizagem; (b) interação interpessoal; (c) interação intrapessoal”. Nesse sentido, as interações são realizadas entre os estudantes e o material que estão estudando, da cooperação entre eles e com os docentes. Ademais, em correspondência às interações citadas, tem-se aquela que é feita entre o discente e o seu conhecimento prévio (Long, 1983, Ellis, 1999 *apud* Parreiras, 2020, 76).

Com isso, a DIPAC configura-se uma sugestão dinâmica e separativa, que proporciona o progresso das capacidades cognitivas dos estudantes, e tem como alicerce os princípios do ensino misto e a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aos meios físicos de aprendizagem. Além disso, são também fundamentais as doutrinas basilares da sala de aula invertida, considerando o estudante no centro do processo de ensino de e aprendizagem, implementando-se assim técnicas de interação das metodologias ativas que se alicerçam na execução de atividades interativas (Parreiras, 2020).

Tendo contextualizado a DIPAC, seu surgimento e suas características, passamos a discutir sobre sua abordagem no âmbito do ensino secundarista do CEFET-MG, mais especificamente em referência ao trabalho de Parreiras e Paiva (2018), que discorrem sobre utilização dessa Dinâmica juntamente com o emprego dos gêneros orais e obras literárias na

disciplina de inglês, para estudantes do terceiro ano da EPTNM da Instituição, em analogia a simulações de organismos internacionais.

A partir dos três tipos de interação previstos na DIPAC - o estudante com o objeto de estudo, entre os pares e desses com o docente -, além da interatividade com a própria experiência prévia, uma das atividades desenvolvidas pelos pesquisadores foi com relação ao conhecimento que os alunos tinham a respeito de *Harry Potter*, sendo a língua inglesa a utilizada para os debates (Parreiras; Paiva, 2018, p. 78).

Nesse sentido, Parreiras e Paiva (2018, p. 78) consideram que, por meio da aplicação da DIPAC, o trabalho com gêneros orais e obras literárias, possibilitou aos estudantes a vivência a um *design* instrucional de aprendizagem, estando o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Além das habilidades em relação ao gênero *debate* e à obra literária *Harry Potter*, foi utilizado o livro didático como forma de auxiliar a interação dos estudantes com objeto de estudo. Além disso, houve a formação pelos próprios estudantes de uma mesa diretora para produzir documentos que serviram de referencial para os demais, que consiste no desdobramento sobre a forma de pronunciamento, de acordo com cada representação.

Desse modo, os pesquisadores confirmam a formulação da DIPAC com embasamento na Teoria da Complexidade, que prevê a não linearidade dos processos de ensino e de aprendizagem, em que consideram os docentes e discentes como formadores de interações. Assim, os comportamentos dos indivíduos são definidos pelo modo de confrontação e imprevisto das questões que lhes são apresentadas, cujas interações precisam ser mediadas pelo educador. Assim, esse método proporciona a criatividade em oposição à forma estática e imutável que evita o imprevisto de representação (Parreiras; Paiva, 2018).

A partir dessa explanação, analisamos como a DIPAC foi utilizada em analogia às SOI no contexto do ensino secundarista do CEFET-MG, por meio dos debates regrados, conforme consta do trabalho de Parreiras e Paiva (2018). De acordo com os autores, o estudo feito pelos alunos em literatura os possibilitou a terem contato com questões conflituosas da comunidade e a buscarem alternativas de consenso para tais situações. Além disso, houve roda de diálogos que, além de estimular as habilidades de fala e escuta em língua inglesa, permitiu mediação por debates regrados, que são eventos compostos por membros diretores que administram quem serão os alunos a discursarem e o período pelo qual ficam em oratória. Com isso, essa proposição se originou da associação de procedimentos realizados nas SOI com a reinvenção dos lugares e as questões levantadas em órgãos internacionais em conjunto com o gênero literário (Parreiras; Paiva, 2018).

No que toca à forma como esses eventos foram implementados, os autores Parreiras e Paiva (2018) detalham que, nas primeiras três semanas do *design* instrucional, seu desenvolvimento se deu da seguinte maneira: nomeação pelo docente dos materiais de forma particular sobre a categoria textual que serviria de base para as rodas de diálogo; designação dos exercícios nos livros didáticos a serem executados de maneira privativa pelos estudantes, para auxiliar as tarefas cooperativas durante os dois meses de execução dos trabalhos e nos seminários de cada circuito.

Continuando a sequência dos trabalhos, foi solicitado pelo docente que os estudantes formassem grupos, a partir de números previamente distribuídos, e lessem de forma individualizada o texto oferecido, respondendo aos questionamentos, por meio de um *link* disponibilizado. Após essa etapa, houve a reunião dos grupos de trabalho, em que cada aluno deveria mostrar aos seus pares as explicações que deram às perguntas feitas, que se relacionam sobre a categoria textual em análise, além de tomar nota e classificar as apresentações dos outros alunos e o seu próprio discurso (Parreiras; Paiva, 2018).

O próximo passo foi a conjunção em outros grupos pelos participantes que tinham o mesmo numeral, assim cada membro conta aos seus pares o seu entendimento sobre os questionamentos realizados, bem como as explanações feitas pelos outros estudantes, de acordo com as notas que já haviam subscrito. Logo, na roda de diálogos, na qual há a mediação pelo docente, foram apresentadas todas as qualidades essenciais do objeto de estudo, além da determinação das metas de classificação, assim como a execução das tarefas (Parreiras; Paiva, 2018).

Dessa maneira, houve a identificação do que tinha como essencial na apresentação de um debate e, a partir disso, conseguiram definir um órgão denominado *Conselho dos direitos dos magos*, que tinha como temática o preconceito e a segregação racial em *Harry Potter*. A partir disso, os participantes acertaram quais seriam os alunos debatedores para a representação de cada mago e quais seriam os dirigentes do evento a ser articulado e apresentado ao final dos dois meses de execução dos trabalhos. A avaliação, por sua vez, foi realizada pelos próprios alunos e pelo docente, em referência às características estabelecidas no debate. Para as atividades fora da sala de aula, os alunos precisavam construir a argumentação a ser defendida no evento (Parreiras; Paiva, 2018, p. 78).

Portanto, a partir desse detalhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, entendemos que a SOI, mesmo sendo utilizada de forma análoga de acordo com necessidade que o docente tinha de conjugação desta com a DIPAC, desempenhou um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem dos jovens, haja vista que estimulou a oralidade, a

argumentatividade, o pensamento crítico e o letramento crítico deles. Isso ocorreu porque houve a possibilidade de utilização de literatura que, por essência, retrata as disparidades sociais, capacitando e dando oportunidade aos alunos de desenvolvimento das competências citadas.

3.2 SOI como ferramenta para o aprimoramento da argumentação e oralidade de seus participantes

Como discutimos, a habilidade de construir argumentos é uma das que os participantes das simulações podem desenvolver, além de refletirem sobre as várias formas de interlocução de seus pensamentos. Nesse viés, verifica-se que esse é um comportamento constante nessas conferências, ou seja, a maneira pelo qual os participantes informam sobre suas reflexões irá interferir no modo em que os outros membros poderão cooperar e até mesmo interferir nas convenções firmadas entre os envolvidos nas discussões. Dessa forma, prioriza-se nesses eventos a conscientização de todos os envolvidos, para uma convivência efetiva e humana de maneira que a habilidade de comunicação eficaz deva ser uma constante, de forma a tornar o mundo mais conectado, resguardando-se o direito de todos os indivíduos (Una-Usa, 2014).

Em análise ao Plano Nacional do Livro Didático (PLND) de 2024, verificamos, em relação aos livros didáticos de Língua Portuguesa das últimas séries do Ensino Fundamental, que estes permitem aos alunos práticas que colaboram para a amplificação do letramento, proporcionando-lhes atuação importante e apreciação nos vários costumes coletivos criados de forma oral, escrita e por meio de outros tipos de linguagens (Brasil, 2024).

Mesmo diante do atual cenário a respeito dos atuais livros didáticos abordarem a oralidade em sua constituição, citamos o entendimento apresentado por Marcuschi (2020, p. 33), que faz uma análise crítica aos Livros Didáticos de Português (LDP), aduzindo que esses não tratam de forma ampla a necessidade de práticas ligadas à oralidade. Nesse contexto, o autor compreende que existe, de fato, na convivência social entre os indivíduos, a prevalência da oralidade em comparação à forma textual escrita, embora essa realidade pareça não ser valorizada pelas instituições de ensino. Sob essa perspectiva, entendemos que a forma oral é um instrumento da vida de cada pessoa e que não há como se furtar dela, uma vez que o processo de conhecimento se forma a partir dos diálogos feitos nas interações sociais, o que mais uma vez justifica a importância da oralidade.

Atualmente, há uma inquietação sobre o ensino da oralidade, de modo que essa deva ser também compartilhada pelos professores do ensino de língua, embora, muitas vezes, a prática não seja vista em algumas escolas. Logo, a temática que se estabelece será em torno de como é

percebida a língua oral nos LDP e quais são as soluções para a problemática apresentada. Nesse sentido, na visão de Marcuschi (2020), o LDP, de maneira generalizada, não se preocupa, por menor que seja, em falar de maneira detalhada a lógica de língua que utiliza. Assim, excetuados alguns casos, de forma ampla o LDP atua na análise das regras gramaticais, além da interpretação e produção de texto, verifica-se ainda, a existência de outras tarefas, mas elas são acidentais (Marcuschi, 2020).

Nesse sentido, o pesquisador faz uma crítica em observação ao LDP, por entender que, de forma ampla, identifica-se a língua por ser puramente uma estratégia simplificada de se comunicar, não considerando as problemáticas da linguagem existentes nesse contexto. Dessa maneira, o LDP trata essas questões apenas de forma clara e com isonomia, tornando a língua idêntica e afastada dos indivíduos que as utilizam, sem encontrar-se com a realidade deles. Nesse viés, seria uma tarefa árdua encontrar uma funcionalidade para língua oral dentro dessa situação, sendo essa a provocação para um novo caminho a ser trilhado (Marcuschi, 2020).

Sob esse prisma, Marcuschi (2020) continua fazendo alguns questionamentos a respeito da argumentação no contexto da língua falada, indagando se existe alguma característica específica nesse quesito e aduzindo ainda sobre como as pessoas realizam a conversação entre elas. Desse modo, entendemos que o argumento cumpre um papel fundamental na utilização da língua, de maneira que possa ser exercitado e examinado na forma falada e escrita.

Relacionamos a oralidade à realidade das atividades das SOI, que exigem dos participantes interações orais, debates e defesas de pontos de vista. De acordo com Neuhold *et al* (2022), o modelo de simulações criado pela própria ONU, denominado de Modelo das Nações Unidas (MUN), proporciona além do envolvimento com questões políticas mundiais, questões da própria comunidade. Assim, as simulações inserem protagonismo aos alunos, que irão priorizar pela democracia, respeitando as opiniões contrárias nos debates e a diversidade de posições, expressando suas vontades por meio de votos, conselhos ou resolução com objetivo de consenso. Desse modo, tem-se a conjuntura entre questões que envolvem a pragmática e a doutrina de modo a estimular o pensamento e o compartilhamento entre os indivíduos para situações que envolvem acontecimentos antigos ou atuais.

Com isso, os benefícios dessas simulações vão além de possibilitar a expressão das reflexões dos estudantes nas escolas e universidades, pois elas os auxiliam para acharem alternativas para resolver seus conflitos, por meio das suas discussões, o que aprimora a oratória. Ademais, também os auxiliam a expressarem seus argumentos de forma concisa e formal, por meio da escrita e, por outro lado, as simulações podem também se apresentar como uma nova formação profissional, além da consolidação dos vínculos construídos dentro nas

instituições de ensino, inovando de forma criativa as conversas entre as várias disciplinas e ressaltando a democracia (Neuhold *et al*, 2022).

Sales Júnior *et al* (2023), por sua vez, consideram importantes os eventos de SOI, tendo em vista que esses estimulam as investigações técnicas, para além da pacificação entre as nações, e proporcionam envolvimento com os direitos humanos e estimulam a proteção ao meio ambiente. Logo, as discussões propiciadas nesses eventos aprimoram as capacidades intra e interpessoais como, por exemplo, o foco na retórica, pois os alunos que participam das conferências fornecem exposições orais e mediações nas discussões em plenária.

Nesse sentido, as conferências desenvolvem as habilidades que vão além daquelas proporcionadas pelos processos tradicionalistas de ensino e aprendizagem, em que se verifica uma verticalização na forma de ensinar e aprender. Ao contrário dessa sistemática verticalizada, o que se vê nas SOI é um maior dinamismo dentro das práticas escolares, conforme apontado por Sales Júnior *et al*. (2023, p. 490), que analisaram o *Projeto de Extensão do Simulado do Modelo das Nações Unidas*, concluindo que a consequência desse dinamismo é o aumento da performance dos participantes.

Portanto, para corroborar com as questões trazidas neste capítulo, podemos concluir que a oralidade e a argumentação são competências essenciais para a performance dos indivíduos nas mais diversas situações sociais. Apesar disso, conforme demonstrado, essas habilidades não são amplamente trabalhadas nos processos de ensino e aprendizagem tradicionais. Desse modo, como vimos no contexto das SOI, pela própria natureza das conferências, essas aptidões são amplamente desenvolvidas nos eventos. Por fim, prontamente entendemos que as simulações se apresentam como um recurso pedagógico também para auxiliar nas capacitações de retórica e argumentatividade.

3.3 Análise da importância da motivação, autonomia e interação no processo educacional

Iniciamos esta seção referindo-nos a Esteves (2023) que, em sua tese de doutorado, faz menções a uma palestra ministrada pelo Prof. Vicente Parreiras no Seminário Linguístico da Universidade Federal do Ceará (SELIN/UFC), em que ressaltou a importância do critério de interação para que ocorra a aprendizagem nos processos de ensino. De acordo o autor (2023), Parreiras afirmou que há uma demanda pela efetividade desse fator, tendo em vista que ele se sobressai desde que seja iniciado pela motivação, que incentiva a autonomia e, assim, se constituem as interações que são fundamentais para a consolidação cognitiva.

Cabe ainda mencionar outro ponto relevante na tese de Esteves (2023): Parreiras (2005) assevera o fator interação na visão de Paiva (2002) e Morin (2011), que estabelecem a aplicação cooperativa desse fator pelos integrantes da aprendizagem. Com isso, tem-se a interação como elemento essencial na ordenação da cognição estabelecida autonomamente pelos estudantes, mediada pelos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, na visão de Esteves (2023, p. 24), os autores citados podem ser considerados doutrinadores que idealizaram seus estudos partindo do pressuposto da interação. Além desses doutrinadores, Esteves (2023) destaca outros, como: Piaget (1973, 1976, 1999), que intensificou sua abordagem de interação no meio e objeto, Vigotsky (1984, 2001, 2005), sobre o meio social das interações, e Freire (2017), que estabeleceu a interação do estudante com seu conhecimento anterior e autonomia.

Assim, segundo Esteves (2003), a referência da Complexidade é o subsídio para sua pesquisa sobre a relação entre a motivação, autonomia e interação. Dessa maneira, inferimos que, para melhor compreensão desse paradigma, é essencial o entendimento a respeito do pensamento complexo e suas articulações nos processos de ensino e aprendizagem em situações escolares. Para tanto, de acordo com Morin (2003; 2011, *apud* Esteves, 2023), havia o entendimento sobre a constituição de oposição ao modelo separatista dos elementos que compõem a comunidade. Logo, em sua compreensão, tem-se a maneira ampla de se visualizar os componentes que integram o ambiente, não sendo entendidas como partes isoladas, mas integrantes de um todo. Há, assim, a quebra da linearidade dos processos implicados pela causalidade e resultados, haja vista que esses fenômenos não respondiam às demandas da sociedade e nem aos eventos da natureza.

Para Esteves (2023), a terminologia complexidade contorna grupo de conceitos que concebem o critério da interação como fundamental para seus estudos, uma vez que esse paradigma engloba uma congruência de ordenação técnica que envolve sua meta de análise através de suas interações com diferentes fontes, referindo esses fenômenos de forma intrínseca ou extrínseca ao conjunto em cerne.

Dessa maneira, de acordo com Morin (2011, *apud* Esteves, 2023), resultados múltiplos podem sobressair de critérios sem controle, de forma a superar a linearidade dos eventos de causalidade e resultados. Desse modo, há os processos de ensino e aprendizagem pela abordagem pragmática, ou seja, os processos de conhecimento se formam por abordagens intrínsecas e extrínsecas dos indivíduos, ressaltando-se que isso deve ocorrer no princípio da jornada escolar. Assim, os discentes seriam conduzidos ao estímulo à criticidade, tendo como alicerce suas falhas e, em contrapartida, os docentes levariam os estudantes a entenderem como

a mentalidade pode ocultar uma amplitude de fatores que compõem o ambiente em que estão inseridos, de modo a deturpar a compreensão geral dos fenômenos.

Nesse sentido, Morin (2011, *apud* Esteves, 2023) conclui que a imprevisibilidade é ponto relevante da complexidade, bem como o advento de novos fatores aptos a afetar todo o conjunto de situações. Em face disso, não há no pensamento complexo a representatividade de solução de problemáticas, no entanto existe uma possibilidade em favor da sincronia entre teses oriundas da compreensão de percepções diversas. Desse modo, verifica-se a relevância do auxílio dessa referência em todas as modalidades de cognição, ressaltando-se os processos educacionais, de modo a entender por meio de um olhar planejado, global e agregado, afastando-se a relação simplista de causalidade e resultado nos processos de ensino e aprendizagem no nosso país (Esteves, 2023).

Desse modo, de acordo com Esteves (2023), considerando a Teoria da Complexidade, há uma impossibilidade de separar parcelas da totalidade em um conjunto complexo, como exemplo temos os processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, o dinamismo interacional, por meio de intervenções, assim como a DIPAC, possui três elementos fundamentais denominados de fractais. Asseveramos que a comparação dos requisitos presentes em um fractal, sendo que este significa a amostragem de maneira matemática do Caos, que de acordo com Lorenz (1993, *apud* Esteves, 2023), representa requisito incerto com certo nível calculável. Assim, na visão de Stewart (1991, *apud* Esteves, 2023, p. 58), verifica-se a possibilidade de se enxergar a irregularidade de objetos e processos que apontam os elementos que irão caracterizar um fractal, *autossemelhança, a possibilidade de infinitas subdivisões internas e a dimensionalidade*, que podem ser similares aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nota-se, assim, a propositura singular sobre o fractal de aprendizagem, que consiste na articulação entre os fatores motivação, autonomia e interação. Logo, as mesmas propriedades presentes em um fractal estão presentes nos fatores citados, sendo essencial a junção desses requisitos para que a aprendizagem ocorra no âmbito da escola de maneira efetiva e considerável. Entende-se que essa tríade é basilar, para que, em face aos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC), o aluno possa adquirir conhecimento necessário para sua capacitação (Esteves, 2023).

Portanto, de acordo com Paiva e Nascimento (2009, *apud* Esteves, 2023), os SAC significam organizações com componentes em uma relação de interdependência, e suas ligações são resultados funcionais, ademais realizam modificações com outros organismos. Contudo, ressalta-se que os SAC têm elementos mais frágeis à medida que se adaptam com alterações do meio ambiente e também têm um fator de autorregulação.

Arrematando a ideia dos SAC, Larsen-Freeman e Cameron (2008, *apud* Esteves, 2023), dissertam sobre os critérios extrínsecos ao processo de ensino que podem afetar o processo cognitivo do estudante. Dessa maneira, torna-se singelo o pensamento de não compreender a conexão entre os resultados dos estudantes e as questões financeiras da comunidade. Logo, a entidade escolar deve, diante da diversidade de situações e considerando o cenário de complexidade, se autorregular de forma interna, mesmo dentro dos seus limites para aceitar ou reprimir as intervenções de outros elementos, e se reorganizar de maneira mais equilibrada, pois os SAC são tendenciosos a entrar em estabilidade.

Desse modo, identifica-se uma relação entre a aprendizagem e o paradigma da Complexidade, haja vista a não linearidade dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma a comparar a “um objeto fractal (Mandelbrot, 1998) marcado pela articulação desses três fatores”. Logo, para essa empreitada houve a utilização da DIPAC, uma vez que esta usa os recursos da complexidade que, além dos fatores essenciais para aprendizagem, colocam o aluno como centro nessa proposta (Esteves, 2023, p. 226).

A partir dos dados da pesquisa de Esteves (2023), que dizem respeito a cursos de formação referentes à DIPAC e à categorização das percepções dos professores participantes, foi possível notar que a ligação conjunta e expressa entre a tríade *motivação, autonomia e interação* propicia a aprendizagem (Esteves, 2023, p. 230).

Segundo esse pesquisador, existindo a interatividade, de alguma forma o indivíduo pode aprender, sem haver nesse ponto os outros fatores, tais como motivação e autonomia, haja vista que a interatividade é intrínseca aos Sistemas Adaptativos Complexos. Contudo, no âmbito da escola é necessário que haja a dependência entre os fatores (motivação, autonomia e interação) como um estado essencial ao aluno, pois este é parte de um sistema complexo e, portanto, precisa ser incluído para que haja sua aprendizagem e progresso (Esteves, 2023, p. 231).

De acordo com o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Freire (2011, p. 33), o ato de refletir adequadamente, que prevalece sobre a espontaneidade, deve ser desenvolvido pelo aprendiz em conjunto com o educador orientador. Sendo assim, de acordo com o Freire (2011, p. 52-94), a reverência à autonomia e à dignidade dos indivíduos é um imperativo moral que, de modo algum, seria uma assistência que podemos conceder ou não entre nós. Portanto, uma pedagogia da autonomia deve encontrar-se centralizada em práticas que instiguem a deliberação e a sensatez, ou seja, em práticas que promovam a autonomia.

Nesse sentido, Esteves (2023), considerando toda a base doutrinária levantada em sua tese, entende que a autonomia desenvolvida pelos estudantes e o seu instrumento em análise se

constituem pelas relações que eles formam com esse objeto de maneira permanente nessa interligação. Assim, isso se dá tanto fisicamente como cognitivamente, por todas as partes envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. Conclui-se assim, na visão do autor, que o nível de autonomia tem relação com a quantidade de energia empregada, bem como com a justificativa que o aluno tem para concluir suas atividades propostas e erguer sua aprendizagem.

No intuito de trazermos as discussões sobre autonomia para o campo das simulações internacionais, citamos Martins *et al* (2018), que realizaram análises sobre o grau de entendimento e envolvimento de estudantes em relação à temática dos Direitos Humanos, em simulações de conferências da ONU, em uma instituição de ensino localizada no Vale do Jequitinhonha. Na visão dos autores, a perspectiva educacional acontece de várias maneiras na sociedade, considerando o contexto globalizado em que a economia, as relações de poder e as tradições dos povos se integram. Logo, é necessário fazer uma reflexão sobre os recursos pedagógicos para atender essa dinamicidade, bem como para que os indivíduos estejam habilitados para resolver os problemas mundiais.

Sob esse prisma, as simulações da ONU podem servir de estratégias para elevação do conhecimento entre docentes e discentes nos processos educativos, com valorização das especificidades dos estudantes nas fases integrativas desses eventos. Nessa ótica, os autores compreendem que as simulações, mesmo sendo uma proposição dos professores aos estudantes, na pragmática desenvolvem autonomia, uma vez que acontecem comportamentos em certa igualdade, havendo assim o protagonismo dos alunos no desenvolvimento de ações nas simulações Martins *et al* (2018).

Entendemos que a denominação da palavra *motivação* é usualmente indicada para demonstrar as razões pelas quais uma pessoa efetua ou deixa de fazer certa atividade. Dessa maneira, a dedicação para a manutenção ou a intensidade da motivação são vislumbradas nas várias atribuições desempenhadas pelos indivíduos, seja em sua atividade laboral, como por exemplo os administradores de empresas que fomentam seus empregados para os resultados de lucratividade, ou até mesmo na vivência pessoal de cada indivíduo em que se busca o cumprimento de metas, e também na vida acadêmica para elevação dos objetivos dos estudantes (Esteves, 2023).

Posto isso, para Ryan e Deci (2000, *apud* Esteves, 2023), a motivação intrínseca são decisões mais impalpáveis que cada pessoa toma. Logo, entende-se pela decisão de executar uma atividade por ser mais prazerosa, ou que por natureza seja mais chamativa ou de seu interesse pessoal. Dessa maneira, é possível comparar essa motivação ao esmero que o aluno tem na aprendizagem, de acordo com suas vontades individuais, ou seja, não havendo

imposição pelo educador. Nesse sentido, o aluno se dedica em hábitos de aquisição do conhecimento com o intuito de investigar as particularidades de cada conteúdo segundo a sua vontade individual.

Por outro lado, Deci e Ryan (1985, *apud* Esteves, 2023) tratam sobre a motivação extrínseca, citando o progresso da criança que não raro vai realizar alguma coisa de forma espontânea, mas na maneira que vai crescendo em seu meio social e dentro de suas especificidades, seus tutores irão colocando imposições e demarcações progressivas em suas habilidades, em anuência a ações aceitáveis ou determinantes pelo ambiente cultural.

Para arrematar esta seção, lançamos mão novamente dos dados gerados pela pesquisa de Esteves (2023, p. 232), em que foram identificadas semelhanças entre a aprendizagem e a Teoria dos Fractais, uma vez que, havendo articulação entre os fatores *motivação, autonomia e interação*, o pesquisador observou conformidade com as mesmas e as propriedades presentes em um fractal. Assim, embasando-se no paradigma da Complexidade, com a presença não linear dos processos de ensino e de aprendizagem, o autor comparou os processos educativos aos três requisitos fractais, ou seja, autossimilaridade, complexidade infinita e dimensionalidade à motivação, interação e autonomia.

Portanto, na busca de amparo científico, articulamos os preceitos aqui discutidos com as estruturas funcionais estabelecidas no MOCS, já que os alunos motivados, de forma interna ou externa, são autônomos em buscar o conhecimento para defender suas posições nos debates formulados nas SOI. Logo, esses participantes interagem com seus pares, com a cultura de outros países e com o próprio ambiente, no qual ocorrem as simulações. Dessa maneira, como há o estabelecimento de interação, ocorre a aprendizagem e esta, por sua vez, se estabelece de maneira virtuosa, já que eles podem continuar com essa tríade basilar em processo contínuo de aprendizagem. Com isso, além das SOI representarem um recurso pedagógico, no qual se reconhece a imprevisibilidade dos processos de ensino e aprendizagem, elas desconstruem o pensamento linear e fortalecem o letramento crítico de seus participantes, pois há na sua essência o desenvolvimento da capacidade questionadora dos alunos sobre o contexto político ideológico e de desigualdades sociais.

3.4 Considerações sobre como promover o círculo virtuoso de aprendizagem

De acordo com Parreiras e Paiva (2018), a utilização da DIPAC para alunos secundaristas do CEFET-MG demonstrou a efetividade desse *design* instrucional, tendo em vista que proporcionou aos alunos motivação, autonomia e interação. Um exemplo desse

resultado foram as táticas de um estudante menos habilidoso em língua inglesa ao utilizar um software de translação para possibilitar a defesa de seu personagem representativo.

Nesse sentido, o docente tem uma atribuição de encorajar os partícipes para que haja o compartilhamento do conhecimento e que os próprios alunos sejam protagonistas e autônomos no sentido de buscarem a aprendizagem. Desse modo, pode-se entender que esse ambiente de ensino e de aprendizagem criado possa parecer caótico, num primeiro momento, haja vista que precisa atender à necessidade dos estudantes de forma conjunta e individual. No entanto, posteriormente, esse ambiente irá contribuir para a adaptação da melhor técnica a ser utilizada pelo professor que será o mediador nessa relação entre os aprendizes e seus processos de conhecimento (Parreiras; Paiva, 2018).

Na visão de Schyra (2024), por sua vez, a DIPAC sucede-se da incerteza que é essência na sistemática complexa, de modo que o imprevisto do docente decorre da própria contingência dos processos cognitivos dos aprendizes. Dessa forma, esse *design* instrucional irá permitir que as imprevisibilidades sejam de certo modo gerenciadas, mas tendo liberdade para que as interações ocorram. Portanto, é inadiável recompor os métodos para a pragmática educacional, haja vista a evolução tecnológica, fazendo-se necessária, assim, atualização principiológica, para que a educação se faça mais chamativa e efetiva, potencializando os processos de ensino e de aprendizagem.

Continuando no entendimento de Schyra (2024, p. 35), tem-se como forma para o “círculo virtuoso” de aprendizagem a aplicação da DIPAC (Parreiras; Paiva, 2018), que por sua vez implementa o fractal de aprendizagem, teoria defendida por Esteves (2023), que analisa os preceitos da complexidade em comparação aos processos de ensino e de aprendizagem levando em consideração a relação de requisitos basilares, quais sejam, motivação, autonomia e interação. Nesse sentido, há a necessidade de se voltar a atenção às doutrinas que embasaram o pensamento sociointeracionista para entender como a DIPAC pode fomentar esse fenômeno, de maneira a ser aplicada automaticamente pelo docente e pelo discente, interferindo na urgência para efetivar um processo de conhecimento que seja significativo na vida dos estudantes.

Schyra (2024) também apresenta contribuições conceituais de Piaget (1999) e Vygotsky (1989), a partir das quais é possível verificar que o fator motivação advém de um querer interno de cada indivíduo. Já no que diz respeito à autonomia, na visão do primeiro autor, ela ocorre a partir do momento em que o aluno consegue erguer agilmente sua compreensão, procurando e aproveitando sua liderança. Para o segundo autor, em similaridade à primeira referência, essa compreensão advém de maneira sociável e cooperativa, fazendo com que a liderança do aluno

se forme na interação com seus pares e docente. Por fim, para Schyra (2024), na visão freiriana, a consciência e o comportamento de transformação são fundamentais para que haja a autonomia e liderança dos alunos.

A pesquisadora complementa, ainda, que existem inúmeras visões sobre a tríade dos fatores *motivação, autonomia e interação*, bem como sobre a liderança do aluno para que sejam formados seus processos cognitivos. No entanto, há um questionamento a se fazer, considerando a diversidade que esses fatores apresentam, que seria a respeito da função que o docente exerce no processo educativo atual. Assim, como possibilidade de resposta, colocam-se as pesquisas científicas e as práticas pedagógicas para ressaltar sobre o valor de se considerar as cognições já formadas internamente pelos estudantes de acordo com a situação de vida em que cada indivíduo experienciou Schyra (2024, p. 34).

Logo, para Schyra (2024), os docentes seriam mediadores na construção da motivação dos alunos de forma a considerar suas ações, vontades e princípios, para que pudessem continuar em um processo contínuo de aprendizagem e se erguerem como líderes com autonomia, de maneira a procurar formas autênticas de administrarem sua aprendizagem com a finalização de suas próprias atividades. Com isso, o processo de ensino consistiria em mediar o aprendiz a aprender, por meio de instrumentos e métodos para os guiar na construção do seu conhecimento.

Desse modo, a pesquisadora aduz que a função do docente é de motivar e possibilitar aos seus discentes contextos, experimentações e tarefas que fomentem e impulsionam entendimentos antecedentes e empenhar seus esforços para que os estudantes sustentem suas aprendizagens e sejam independentes e corajosos na liderança dos seus processos de aprendizagem (Schyra, 2024).

Diante de todo o embasamento teórico aqui exposto, entendemos que as SOI, neste estudo representadas pelo MOCS, atuam como uma vontade revigorante, quebrando com a paralisação linear apresentada nos processos de ensino e aprendizagem e propiciando uma fluidez constante nos fatores motivação, autonomia e interação. Isso posto, as simulações se mostram fundamentadas no *design* pedagógico da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa - DIPAC (Parreiras; Paiva, 2018). Logo, considerando a própria essência das Simulações de Organismos Internacionais, podemos inferir o fomento ao desenvolvimento de letramento crítico de seus participantes. Ademais, como existe uma lacuna na literatura científica em demonstrar a conexão entre as SOI e o aprimoramento dessa capacidade, a função desta pesquisa é de suprir essa ausência, por meio da análise de dados gerados pelos participantes do MOCS.

Neste capítulo, abordamos sobre a DIPAC, explorando as possibilidades sobre o círculo virtuoso de aprendizagem. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia desta pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

No intuito de apresentarmos os pressupostos metodológicos adotados para este trabalho, este capítulo é composto por cinco seções, em que tratamos: da natureza da pesquisa; do contexto e dos participantes; dos procedimentos e instrumentos utilizados para geração dos dados; do repertório teórico-metodológico adotado para a análise e, por fim, das questões éticas envolvidas.

4.1 Classificação da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois investiga um fenômeno no campo do ensino e aprendizagem na Educação, qual seja: compreender e evidenciar, por meio das narrativas dos alunos participantes de Simulações de Organismos Internacionais, o impacto dessas conferências para o estímulo do letramento crítico, bem como dos fatores de motivação, autonomia e interação nos processos de aprendizagem. A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, são considerados significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). A abordagem qualitativa leva em conta descrições, comparações e interpretações, sem a necessidade de haver instrumentos estatísticos.

No que se refere à sua natureza, esta pesquisa é básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos sem uma aplicação prática, contribuindo para o conhecimento já existente na área, de forma a entender os motivos que estão por trás de determinados fenômenos. Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória (Gil, 2008), tendo em vista que visa proporcionar maior familiaridade com o problema abordado.

Já com relação aos procedimentos técnicos, desenvolvemos um estudo de caso, que se trata de uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (Yin, 2001, p. 32). Ainda de acordo com esse autor, o estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explorar, descrever, explicar e/ou avaliar fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto.

Nesse sentido, a partir de relatos de participantes de SOI, pudemos analisar e discutir o papel das simulações para o desenvolvimento do pensamento crítico e letramento crítico, bem como a influência dessas conferências no processo de aprendizagem dos estudantes. Para

possibilitar as análises pretendidas, utilizamos como técnica de coleta de dados um questionário *on-line*, conforme consta de detalhamento adiante.

4.2 Descrição do contexto, do instrumento de coleta e dos participantes da pesquisa

No contexto das Simulações de Organismos Internacionais, tomamos como base o MOCS do CEFET-MG, Campi Belo Horizonte, considerando um grupo específico de estudantes concluintes do Ensino Médio, que já havia participado dos eventos da referida simulação. Os nomes e e-mails dos estudantes foram adquiridos por meio de contato com representantes da comissão organizadora do MOCS, que prontamente responderam à nossa solicitação de dados.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário eletrônico (Apêndice A), via *Google Forms*⁸, contendo 16 (dezesesseis) perguntas, enviado por *e-mail* e de forma individual aos alunos, no período de 24/10/2023 a 26/12/2023. Para além da revisão bibliográfica e contextualização do nosso estudo, houve a necessidade de utilizarmos o formulário de perguntas abertas, para demonstrarmos evidências trazidas pelos próprios participantes de acordo com suas percepções a respeito da participação deles nas SOI.

Os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme detalhamento constante da última seção deste capítulo, e aderiram à pesquisa de forma voluntária, respondendo todas as perguntas do questionário. O Quadro 3, a seguir, detalha o período de respostas e a quantidade de alunos que preencheram o questionário.

Quadro 3 - Período de respostas ao questionário e quantidade de participantes

Período de respostas	Quantidade de participantes
24 a 31/10/2023	10
01 a 30/11/2023	3
01 a 31/12/2023	7

Fonte: elaborado pela autora (2025).

⁸ O *Google Forms* é um serviço gratuito do Google para criar formulários. Ele permite perguntas abertas ou fechadas, podendo estas serem, por exemplo, de múltipla escolha, caixa de seleção e lista suspensa, e também permite o envio de documentos (upload). O gerenciador do formulário pode baixar as respostas em gráficos ou em planilha, o que auxilia no momento de manejo dos dados.

As respostas foram recebidas até dezembro de 2023, em três períodos, como mostra o referido Quadro. Dessa forma, foi possível identificar o perfil de cada participante, de acordo com o que consta do Quadro 6, apresentado no capítulo de análise.

4.3 Repertório teórico-metodológico adotado para a análise

Para a análise dos dados coletados, elencamos como referencial teórico-metodológico a Análise de Conteúdo, de acordo com os preceitos de Bardin (2016), tendo em vista que desejamos entender as intercomunicações “para além” das suas concepções “imediatas”.

Para conhecermos um pouco melhor sobre Laurence Bardin, enfatizamos que, conforme descrito em seu livro *Análise de Conteúdo*, a autora tinha como profissão o cargo de docente por assistência na faculdade da cidade de Paris, França. Dessa forma, as estratégias para a implementação do conteúdo do seu livro se deram na apuração de estudos psicológicos sobre fatos sociais de informações em grande proporção, essa aplicação pode ser utilizada por alguns profissionais das áreas de psicologia, sociologia e história, por exemplo (Bardin, 2016).

Segundo essa pesquisadora (2016),

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2016, p. 37).

Ainda com relação à conceituação, para Oliveira et al (2003, p. 5), a ocorrência da Análise de Conteúdo se dá diante de uma coleção de métodos que buscam analisar documentações, que investiga o reconhecimento das fundamentais concepções, ou assuntos essenciais em uma determinada obra.

Nessa perspectiva, entendemos que o nosso estudo se encaixa no método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016), tendo em vista que a escolha dos participantes se deu a partir de um grupo específico, qual seja: alunos participantes do MOCS estudantes do CEFET-MG. A geração dos dados se constituiu a partir da aplicação de questionários, os quais podemos denominar de (documentos) gerados de forma *on-line* pela plataforma *Google Forms*. O link do documento foi enviado aos participantes por *e-mail* e eles foram retirados da população de alunos concluintes do Ensino Médio que estudaram no CEFET-MG/BH e participaram do MOCS. Assim, sob essa ótica, analisamos as comunicações feitas por esses alunos. Desse

modo, conseguimos confirmar a correlação da nossa pesquisa com os requisitos exigidos para a Análise de Conteúdo, conforme demonstrado.

Feitas estas considerações, passamos a destacar o modo pelo qual começamos a analisar os dados. Usamos as bases teóricas difundidas por Bardin (2016, p. 125), especificamente no que se refere à sua obra intitulada *Análise de Conteúdo*. De acordo com o capítulo I da referida obra, intitulado *Organização da análise*, são três as etapas temporais para sistematização do estudo. Desse modo, para o método de análise de dados, é necessário dividir o processo em etapas distintas, tais como (i) *pré-análise*, (ii) *exploração do material* e (iii) *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Logo, a aplicação da *pré-análise* se dá na organização dos elementos da pesquisa, correspondendo, em outras palavras, ao momento de reflexão e percepção no qual o pesquisador ordenará as etapas subsequentes da geração dos dados (Bardin, 2016, p. 125). Ainda segundo a pesquisadora, geralmente, essa primeira fase possui quatro missões: (i) a *leitura flutuante*, (ii) a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, (iii) a *formulação das hipóteses e dos objetivos* e (iv) a *elaboração de índices e indicadores* que fundamentem a interpretação final (Bardin, 2016, p. 125).

Deve-se considerar que, para cada uma das etapas (*pré-análise*, *exploração do material*, *tratamento dos resultados e interpretação*), não é necessário seguir uma regra temporal fixa; no entanto, elas estão interligadas, sendo uma dependente da outra para ocorrer. **Na fase de pré-análise**, ainda não são necessárias sustentações rígidas, permitindo que as ideias fluam de maneira mais flexível. Quanto à *leitura flutuante*, pode-se considerá-la como o primeiro contato com o texto. À medida que o tempo passa, a análise se torna mais sólida e precisa, de acordo com as primeiras possibilidades de solução da questão proposta, bem como a fundamentação teórica separada para os dados e as ferramentas utilizadas para a análise de materiais semelhantes (Bardin, 2016, p. 125-126).

Dessa forma, para a nossa pesquisa, priorizamos, na primeira fase do método, o reconhecimento do material, pela sondagem, dedução e apreciação das respostas recebidas nos formulários. Ordenamos essas respostas elevando nosso pensamento em torno dos objetivos envolvidos no estudo, de modo a fazer alusões no exame dos dados gerados.

Em continuação à análise dos critérios, compreendemos que a segunda missão da *pré-análise*, *escolha dos documentos*, exige a delimitação do conteúdo para viabilizar a constituição de um corpus. Nesse sentido, o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 2016, p. 126).

Diante do conceito apresentado por Bardin (2016, p. 126), existem quatro regulamentos que delimitam o corpus e que necessariamente precisam ser seguidos para sua constituição:

exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, comentadas a seguir. Em relação à primeira regra, que se refere à *exaustividade*, esta consiste em não excluir nenhuma base de dados que foi constituída. Nesse sentido, citamos, por exemplo, a geração de dados que se trata das respostas ao questionário fornecidas pelos alunos que participaram do MOCS do CEFET-MG. Dessa forma, consideramos a totalidade desses materiais, tendo em vista a regra ora acima.

No que toca à *representatividade*, deve-se considerar que pode ocorrer uma visibilidade da totalidade apenas com a demonstração de uma parte do todo, mas isso apenas será realmente possível se aquela parte der conta de representar a integralidade. Contudo, não é todo o documento que haverá a possibilidade de aparecer por amostra, de forma que, na situação, se este for significativo, não deverá ser reduzido (Bardin, 2016, p. 126). No caso em tela, para o nosso estudo e a geração dos dados desta pesquisa, optamos por abnegarmos do requisito da representatividade, tendo em vista que todos os formulários respondidos foram analisados e as informações neles contidas foram essenciais para as conclusões propostas pelos nossos objetivos.

Já com relação à regra sobre a *homogeneidade*, esta significa que os documentos devem ser consistentes e uniformes, não podendo apresentar nenhuma individualidade fora dos regulamentos pré-estabelecidos (Bardin, 2016, p. 127). No que se refere à nossa pesquisa, utilizamos o mencionado requisito, haja vista que, para a análise dos materiais, usamos o mesmo método. Ademais, os participantes pertencem à mesma comunidade estudantil, ou seja, foram todos participantes do MOCS, na função de delegados.

Por fim, a outra regra existente é a de *pertinência*, que está relacionada à conformidade sobre a documentação retida, ao passo que é nascente de todo o conhecimento que tem por finalidade a pesquisa.

No tocante à terceira missão da fase de pré-análise, *formulação das hipóteses e dos objetivos*, esta é a que determina a base de hipóteses como deduções, cuja realidade será demonstrada a partir da testagem dos dados. Em relação aos objetivos, eles estão relacionados ao propósito da pesquisa, ou seja, qual é a consequência da utilização dos dados gerados (Bardin, 2016, p. 127). Nesse sentido, temos como adequação ao requisito supracitado a formulação de um questionário, apresentado no *Apêndice A*, enviado aos participantes voluntários deste estudo e cujas perguntas correspondem à abrangência das possibilidades consideradas para a apreciação dos objetivos apresentados nesta pesquisa, de forma a contemplar a testagem dos pressupostos a que nos propusemos.

A quarta e última missão da fase de pré-análise, *elaboração de índices e indicadores*, refere-se ao auxílio para o levantamento de divulgadores dos dados que estão protegidos e contenham exatidão. A preparação do material permite favorecer o manuseio pelo pesquisador (Bardin, 2016, p. 127-128). Nesse ponto, de acordo com os preceitos referendados e com intuito de preparar o material antes de analisar o conteúdo, catalogamos as respostas recebidas nos formulários de pesquisa, deixando marcadores para os pontos convergentes, para facilitar o aprofundamento das questões na fase subsequente.

Ao finalizar a fase da pré-análise, há a **fase de exploração do material**, sendo importante nesta etapa a prática de todas as regras deliberadas anteriormente, independentemente de terem sido realizadas por manuseio ou até mesmo por outra tecnologia. Por fim, em relação à **fase de tratamento dos resultados obtidos e à interpretação**, o pesquisador, ao ter em mãos resultados importantes e precisos, deve dispor de soluções para os propósitos suscitados na pesquisa (Bardin, 2016, p. 128).

Portanto, em vista aos requisitos supramencionados, há uma conexão direta com a geração de dados desta pesquisa, uma vez que, para o cumprimento dos objetivos propostos, as respostas fornecidas pelos participantes foram devidamente testadas e, após, expostas à nossa base de investigação.

4.4 Pré-análise: leitura flutuante e escolha dos documentos

Em vista aos regramentos apresentados por Bardin (2016, p. 126), no caso em tela, podemos afirmar que realizamos a *leitura flutuante* do nosso material na mesma medida em que as respostas ao questionário *on-line* eram recebidas, no período de outubro a dezembro de 2023.

Assim, durante o período mencionado, fomos refletindo e fazendo apontamentos de forma ampla a respeito dos objetivos que tínhamos definido na pesquisa, juntamente com a análise do *corpus* e as relações feitas em referências doutrinárias. Logo, nosso propósito nessa fase era identificar indícios nas respostas fornecidas que nos levariam a estabelecer relações com o objetivo geral, avançando no estudo. Nesse primeiro momento, fizemos apontamentos do tipo anotações em blocos, de acordo com a leitura geral dos dados, e fomos relacionando-os com o objetivo geral.

Passada essa fase de análise ampla sobre o material gerado, atentamos à regra sobre a *escolha dos materiais*, que se refere às normas de *exaustividade* e *representatividade*. Em relação à primeira, podemos afirmar que consideramos, para a análise dos objetivos que

havíamos previsto, todas as respostas recebidas, ou seja, nenhuma base de dados foi desconsiderada. Isso se deve ao fato de que o nosso questionário constou o total de 16 (dezesesseis) perguntas e todas elas estão conjugadas em prol de estabelecer relações com os objetivos investigados. Portanto, a regra de exaustividade nos levou a considerar a amplitude do corpus que nos levaria a encontrar respostas aos objetivos estabelecidos.

No que tange à norma de *representatividade*, não vimos estabelecimento para o nosso objeto de investigação, tendo em vista que, para o nosso propósito de pesquisa, todos os relatos fornecidos voluntariamente por delegados que participaram do MOCS seriam fundamentais para apreciação dos objetivos traçados em nossa pesquisa. Em vista disso, não vimos composição em relação à regra da representatividade, haja vista que um dos nossos objetivos específicos é comparar o desempenho dos alunos que participaram das simulações, por consequência, foi necessária a análise de cada questionário respondido.

Já com relação à regra de *homogeneidade*, esta foi prontamente atendida, uma vez que enviamos, de forma igualitária, o mesmo questionário a todos os participantes, assim não há que se falar em mudança de temática, ou seja, o critério de homogeneidade foi seguido para todos os componentes da pesquisa. Além disso, todos os participantes foram retirados de um mesmo grupo social, qual seja: participantes na função de delegados do MOCS.

Por fim, quanto à *regra de pertinência*, confirmamos a adequação da nossa pesquisa à supramencionada norma, considerando que o questionário formulado foi previsto de forma a abranger os objetivos do presente estudo.

4.5 Pré-análise: formulação das hipóteses, referenciação dos índices e elaboração de indicadores

Após realizarmos a leitura flutuante dos dados e escolhermos o material para análise, vislumbramos hipóteses a partir das quais averiguamos nossos objetivos e criamos indicadores. Para iniciarmos a geração dos dados e conseguirmos formar as categorias de análise dos dados, atentamo-nos para cada uma das respostas dos participantes ao questionário (Apêndice A), verificamos similaridades dos aspectos tratados, formamos os assuntos (temas), que, por sua vez, são a junção das unidades de registros, representadas pelas marcações que fizemos durante a leitura, em consonância com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), especialmente no que diz respeito à referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

Nesse sentido, com vistas a vislumbrar melhor todo o conteúdo que é a base de análise de dados, elaboramos o Quadro 4, apresentado logo a seguir. Ressaltamos que, à medida que

os dados são analisados, ao longo das seções, as respectivas categorias de análise são novamente apresentadas, para fácil acompanhamento.

4.6 Aplicação da metodologia na prática

Consoante Bardin (2016, p. 125), são três as principais fases da Análise de Conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtido e interpretação. Sendo assim, na fase de “pré-análise”, nós nos debruçamos a receber as respostas de cada participante ao questionário. Prontamente começamos a realizar uma análise preliminar das respostas, de forma a identificar possíveis similaridades ou divergências.

Consequentemente, demos início à próxima etapa, “exploração do material”, colocando em prática todas as deliberações de acordo com regramentos vistos na etapa anterior. No caso em tela, passamos a analisar mais detalhadamente cada resposta recebida, fazendo breves apontamentos em um caderno e aplicando o que foi visto previamente (Bardin, 2016, p. 131). A partir disso, identificamos as temáticas que emergiram das respostas e as relacionamos com as hipóteses que tínhamos delimitado, fazendo a intermediação com a doutrina aplicada ao assunto em foco. Nessa fase, também fizemos apontamentos utilizando um caderno de anotações, em que separamos as temáticas e os indicadores que nos fizeram refletir sobre os objetivos delimitados.

Nesse ponto, ressaltamos que o questionário (Apêndice A) tinha por finalidade abranger questões que estivessem ligadas aos nossos objetivos geral e específicos, tendo em vista que precisaríamos analisar se a SOI pode ser usada como ferramenta apta para aprimorar o pensamento e letramento críticos dos participantes, além dos critérios sobre a motivação, autonomia e interação em seus processos de aprendizagem. Fizemos perguntas que estavam conectadas a esse escopo e, com isso, conseguimos os indicadores que responderiam aos nossos objetivos, através das narrativas recebidas, que são as unidades de registros analisadas, que formaram os temas, que, por sua vez, deram origem às categorias.

Nesse viés, a materialização das fases de pré-análise e de exploração do material pode ser verificada nos Quadros 4 e 5, que contêm todas as categorias e assuntos (temas) elucidados das respostas aos questionários, para a efetivação das análises. Além disso, foi possível categorizar o perfil dos participantes (Quadro 6).

Começamos, então, a descrever as perguntas que utilizamos para que os participantes pudessem informar seu perfil: *Qual é a sua idade, qual é o seu nível de escolaridade e qual é o seu gênero? Qual foi a sua nota (média geral) no seu último Exame Nacional do Ensino Médio*

(ENEM)? Qual foi a sua nota na redação no seu último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Qual o período você participou do MOCS?

De acordo com perfil dos participantes, correlacionamos as respostas fornecidas por eles à SOI e ao MOCS. Sobre as respostas relacionadas ao desempenho no Enem, conseguimos extrair uma categoria (relação MOCS e redação do Enem), que está diretamente ligada ao nosso segundo objetivo específico, qual seja: *examinar como as simulações podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação, produção textual e argumentação dos alunos participantes do MOCS, estabelecendo uma comparação com as suas notas obtidas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).*

Passada a fase sobre perfil dos alunos, que nos permitiu conectá-los ao foco do nosso estudo, houve a necessidade de procedermos à criação de categorias que tinham por finalidade descrever as escolhas temáticas de comitês, preparatórias de estudos dos participantes e a influência que o MOCS exerceu na escolha da graduação e o reflexo dele na vida desses estudantes. A geração dos dados foi possibilitada por meio das respostas às seguintes perguntas: *Qual é ou era o seu comitê preferido nas simulações? Como você se preparava para participar como delegado no comitê? Como a sua participação no MOCS afetou a sua escolha de curso na graduação? Como o MOCS afeta a sua vida cotidiana ainda hoje?*

Portanto, formamos as seguintes categorias: *Preferência de comitês (MOCS); Preparação para o MOCS; MOCS e escolha de graduação – influência na vida cotidiana.* Assim, diante das categorias criadas, foi possível identificar o envolvimento dos alunos com temas relacionados a problemas complexos, exigindo uma reflexão crítica. Isso nos levou a identificar característica das competências de pensamento e letramento críticos, quando vimos, através dos dados, a preferência dos participantes aos comitês que trabalhavam com temáticas que exigiam reflexões mais analíticas. Ademais, a forma como se preparavam para participarem dos debates, realizando estudo independente do material fornecido pela organização do evento, nos chamou a atenção sobre o desenvolvimento de habilidade autônoma no processo de aprendizagem. Além disso, verificamos a função que o MOCS exerceu na escolha e no desenvolvimento profissional de seus participantes, demonstrando, assim, a motivação e a influência para a decisão e aprimoramento de suas carreiras.

Assim, os dados gerados a respeito do perfil dos estudantes e as categorias criadas com a finalidade de descrever suas escolhas temáticas de comitês, preparatórias de estudos dos participantes e a influência que o MOCS promoveu na carreira e vida deles, nos possibilitaram cruzar essas informações com as outras categorias geradas (a seguir demonstradas) e fazer inferências para dar mais credibilidade aos resultados encontrados.

As categorias a seguir foram criadas com o escopo de responderem aos nossos objetivos geral e específicos mais diretamente. Sendo assim, passamos a enfatizar a respeito, começando pelas categorias *motivação* e *motivação para permanência no MOCS*, que foram formadas por meios das seguintes perguntas: *O que te motivou a participar e permanecer no Modelo Simulado do CEFET/MG (MOCS)?* e *O que mais o/a motivava a passar um fim de semana inteiro no MOCS? Como o MOCS afeta a sua vida cotidiana ainda hoje?*

Logo, foi possível correlacionar essas narrativas ao nosso primeiro objetivo específico: *analisar o papel das simulações de organismos internacionais no desenvolvimento do pensamento crítico dos ex-alunos e refletir sobre como as atividades desses eventos estimulam a motivação, a autonomia e as interações entre os participantes durante os processos de aprendizagem.*

Em relação ao citado objetivo, precisaríamos responder se a SOI também estimulava a *interação* de seus participantes. Com isso, recorremos à seguinte pergunta do questionário: *Quais são as memórias mais marcantes das simulações de que você participou?* Por meio das respostas, formamos 4 (quatro) temas dentro da categoria *interação*, que nos possibilitaram o cumprimento completo desse objetivo específico, demonstrando que o requisito interação também é estimulado pela SOI.

Tínhamos ainda que cumprir parte do primeiro objetivo específico, que se refere à verificação a respeito da competência relacionada ao pensamento crítico e da habilidade de autonomia, capacidades que investigamos se poderiam ser desenvolvidas pela SOI. Respalda-mo-nos pelas seguintes perguntas: *Como você avalia que as suas experiências nas simulações afetaram a sua capacidade de analisar uma situação problema e propor possíveis soluções?* e *Como essa sua capacidade era antes do modelo simulado do CEFET/MG (MOCS) e como ficou depois?* Obtivemos as respostas para formação categoria *autonomia*, com 3 (três) temas que possibilitaram inferir pelo desenvolvimento da capacidade autônoma dos participantes, sendo que entre essas temáticas encontramos ainda unidades de registro que representaram o pensamento crítico e, assim, conseguimos responder por completo o primeiro objetivo específico.

Passamos à análise da categoria *relação MOCS e redação do Enem*, que tem por finalidade responder o segundo objetivo específico que trata da relação entre a SOI e o desenvolvimento de competências linguísticas em comparação à nota de redação do Enem. Já o terceiro objetivo específico se refere à comparação dessas competências exigidas na redação do certame com as habilidades praticadas na SOI, para identificar o desenvolvimento de letramento crítico, segundo a percepção dos participantes. Dessa forma, chegamos à categoria

ora citada, por meio das respostas às perguntas: 7- *Quais são as memórias mais marcantes das simulações de que você participou?* 9- *Em que aspectos você considera que a sua participação no MOCS foi determinante para que você alcançasse essa nota em redação no ENEM?* e 10- *Como você avalia que as suas experiências nas simulações afetaram a sua capacidade de analisar uma situação problema e propor possíveis soluções?* 16- *Como o MOCS afeta a sua vida cotidiana ainda hoje?*

Desse modo, diante da categoria *relação MOCS e redação do Enem*, encontramos 5 (cinco) temáticas relacionadas ao desenvolvimento da argumentação, habilidade de leitura, interpretação, produção textual e letramento crítico. Sob esse prisma, conforme será demonstrado, identificamos que essas habilidades encontradas nas unidades de registro também são exigidas pela redação do Enem. Isso nos possibilitou estabelecer uma comparação com as notas de redação informadas pelos participantes, de forma a inferir a contribuição do MOCS no desenvolvimento dessas competências.

Por fim, realizamos uma relação com as práticas executadas nas SOI, junto à percepção dos participantes que responderam ao questionário, e verificamos o impacto direto entre o desenvolvimento de letramento crítico e a participação deles nas simulações. Nesse sentido, essa capacidade está diretamente conectada à categoria ora discutida, conforme será amplamente defendido nesta pesquisa.

Passamos, então, a apresentar todas as categorias e assuntos elencados a partir das respostas dos participantes. O Quadro 4 contém os dados relativos às *escolhas temáticas de comitês, preparação de estudos e influência do MOCS – graduação – na vida cotidiana* e o Quadro 5 contém os dados que contemplam os objetivos geral e específicos.

Quadro 4 - Categorias relacionadas às escolhas temáticas de comitês, preparatórias de estudos e influência do MOCS – graduação – na vida cotidiana

Categoria, quantidade total de temas (assuntos) e de unidades de registro	Código do assunto	Assuntos (temas)	Quantidade unidades de registro
Preferência de comitês MOCS 4 temas 12 unidades de registro	A26	Temáticas sociais	3
	A27	Comitês de imprensa	2
	A28	Comitês humanitários	4
	A29	Comitês sobre a Unesco	3
MOCS - escolha de graduação - influência na vida cotidiana 6 temas 31 unidades de registro	A30	MOCS não afetou a escolha profissional	8
	A31	MOCS afetou escolha profissional	12
	A32	MOCS – Vida cotidiana – interesse por política internacional	3
	A33	MOCS – Vida cotidiana – oratória	3
	A34	MOCS – Vida cotidiana – argumentação	2
	A35	MOCS – Vida cotidiana – amizades	3
Preparação para o MOCS 1 tema 19 unidades de registro	A36	Modo de preparo	19

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 5 – Categorias relacionadas aos objetivos geral e específicos

Categoria, quantidade total de temas (assuntos) e de unidades de registro	Código do assunto	Assuntos (temas)	Quantidade unidades de registro
Motivação 7 temas 18 unidades de registro	A1	Apreciação pelas simulações	3
	A2	Amizades construídas	3
	A3	Entusiasmo por política	3
	A4	Vontade em realizar viagens	2
	A5	Possibilidade de praticar o discurso, debate e oratória	2
	A6	Adquirir habilidade de escrita	3
	A7	Curiosidade pelas simulações	2
Interação 4 temas 12 unidades de registro	A8	Interação com o ambiente das simulações	3
	A9	Interações com outras culturas por meio de viagens	3
	A10	Relacionamentos interpessoais	3
	A11	Interação com o objeto de estudo	3
Relação MOCS e redação do ENEM 5 temas 20 unidades de registro	A12	Desenvolvimento da argumentação	9
	A13	Habilidade de leitura	2
	A14	Interpretação	3
	A15	Produção textual	2
	A16	Letramento crítico	4
Autonomia 3 temas 18 unidades de registro	A17	Pensamento crítico	13
	A18	Tomada de decisão	2
	A19	Protagonismo	3
Motivação permanência no MOCS 6 temas 16 unidades de registro	A20	Compartilhamento de opiniões	4
	A21	Ambiente que favorece o aprendizado	2
	A22	Oportunidade de desenvolvimento pessoal	2
	A23	Possibilidade de entretenimento	2
	A24	Fazer amizades	4
	A25	Propósito	2

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ressaltamos que as respostas aos questionários constam do capítulo de análise e **eventuais incorreções linguísticas foram mantidas**, pois não tínhamos o objetivo de analisar a construção textual dos estudantes.

Por fim, a respeito do “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, entende-se que o pesquisador já tenha frutos relevantes e fidedignos para a análise e é capaz de sugerir e seguir em perspectivas, levando em conta as finalidades previamente estabelecidas ou até mesmo sobre outras possibilidades não previstas (Bardin, 2016, p.131). Assim, analisamos os dados à luz das categorias e temas criados, interpretando-os e chegando às conclusões da pesquisa.

4.7 Considerações éticas

Esclarecemos que cumprimos os requisitos necessários para o atendimento dos parâmetros éticos, cujo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é o de número 6.246.885. Nosso projeto foi aprovado em 17 de agosto de 2023, de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 70466723.5.0000.8507.

Ressaltamos o respeito das considerações éticas apresentadas neste estudo, tendo em vista o envolvimento com pessoas. Logo, apontamos e frisamos o nosso compromisso com todos os preceitos referendados pelo CEP, de modo a garantir aos participantes o direito de anonimato, bem como de serem retirados da pesquisa em qualquer etapa do estudo sem necessidade de justificativa.

Frisamos, ainda, que somente após aprovação pelo CEP é que passamos a enviar aos participantes os convites para sua participação voluntária nesta pesquisa. Dessa forma, firmaram a aceitação eletrônica ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para que pudéssemos fazer a pesquisa de modo *on-line*, usamos as normas em consonância com as *Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual*, de 24 de fevereiro de 2021, que se referem às medidas pertinentes a essas temáticas (Ministério da Saúde – Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde).

Desse modo, em face às diretrizes da referida norma, enviamos a cada participante solicitação para realização voluntária na pesquisa. Assim, não fizemos o compartilhamento conjunto de e-mails. Apresentamos, inicialmente, antes da abertura do formulário de perguntas, o TCLE, para que o aceite fosse feito ou não antes da investigação deste estudo.

O TCLE foi apresentado individualmente, conforme Apêndice B. Dessa forma, do referido documento constaram os dados pessoais desta pesquisadora, bem como os detalhes

relativos à pesquisa: a temática investigada, a motivação e qual seria o instrumento de estudo. Ademais, quais tipos de perguntas o participante iria responder, como, por exemplo, referentes aos dados demográficos e outras 13 (treze) perguntas com outros conteúdos, sendo todas relacionadas ao tema em estudo. Esclarecemos ao participante sobre o tempo aproximado que levaria para responder essas questões.

No referido documento, esclarecemos as escalas de riscos e sua atenuação e prevenção, conforme Apêndice B. Além disso, informamos aos participantes sobre os benefícios e direitos em ser voluntários na pesquisa. Entre os direitos, citamos o anonimato, a confidencialidade, o sigilo e a privacidade, bem como sobre sua independência para decidir sobre sua atuação ou não na pesquisa, não sendo obrigado (a) a responder nenhuma questão, e tampouco formalizar satisfação para tal ato. Da mesma maneira, informamos aos participantes de que poderiam: se retirar da pesquisa a qualquer momento, pedir apoio à pesquisadora e ter acesso ao resultado da pesquisa, à compensação pelas despesas e eventuais danos e acesso ao TCLE.

Por fim, esclarecemos aos participantes que os dados serão armazenados, quando do término da pesquisa, em um computador pessoal da pesquisadora, e faremos o apagamento dos registros no *Google Forms*. Ressaltamos, também que, na possibilidade de aceitar participar da pesquisa, recomendamos guardar uma cópia do TCLE, que, da mesma forma, poderia ser recebido de forma física.

Neste capítulo, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como para a geração e análise dos dados. O próximo capítulo é dedicado à análise e à discussão dos resultados.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo trata da análise dos dados e discussão dos resultados. Os dados foram coletados por meio de um questionário enviado a estudantes que participaram do Modelo de Comitês Simulados (MOCS) no CEFET-MG, com vistas a compreender as percepções dos alunos sobre como as simulações contribuíram para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e letramento crítico, além de aspectos como motivação, autonomia e interação nos processos de aprendizagem. A análise dos dados seguiu a metodologia de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016).

Os dados foram gerados em três fases, de acordo com Bardin (2016). Na primeira, chamada de pré-análise, as respostas foram organizadas para uma análise preliminar das temáticas presentes, com a separação de categorias e indicadores relevantes para a pesquisa. Em seguida, passamos à exploração do material, na qual foram aplicadas técnicas de categorização dos dados, identificando padrões e relações com os objetivos da pesquisa. Finalmente, no tratamento dos resultados, as informações obtidas foram interpretadas, levando em consideração as hipóteses formuladas e o embasamento teórico proposto.

Portanto, assimilamos que a metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) poderá ainda ser adaptada para uma investigação mais aprofundada sobre o impacto de diferentes estratégias pedagógicas, como as SOI, possibilitando o desenvolvimento de habilidades críticas e argumentativas em outras instituições de ensino. Para tanto, precisaríamos de amostras maiores e mais diversas com estudantes em diferentes níveis de ensino e instituições, de maneira a proporcionar uma análise de comparação amplificada. Desse modo, a inclusão de outras instituições de ensino poderia contribuir na identificação de como as simulações funcionam em outros ambientes, oferecendo assim diretrizes práticas para sua execução em outros ambientes de aprendizagem.

5.1 Geração dos dados

Conforme detalhamento apresentado no capítulo de metodologia, aplicamos um questionário on-line, com perguntas abertas, a participantes de MOCS do CEFET-MG. Recebemos o retorno de um total de 20 (vinte) participantes, de idade, gênero e escolaridade variados.

As perguntas foram estruturadas para permitir que os participantes refletissem de maneira livre sobre sua experiência nas simulações, sem limitações impostas por respostas

fechadas. Essa abordagem possibilitou uma coleta mais rica e detalhada das percepções dos respondentes. As questões cobriram temas como o nível de engajamento nas atividades do MOCS, a relevância das simulações para o desenvolvimento de habilidades críticas e argumentativas e a influência das SOI no processo de ensino e de aprendizagem.

O questionário eletrônico foi enviado para todos os alunos que participaram do MOCS, dos quais 31 (trinta e um) responderam o TCLE, mas foram analisados os dados de 20 (vinte) alunos que responderam às 16 (dezesesseis) perguntas abertas. Embora o número de egressos seja maior que o de respondentes, entendemos que a taxa de resposta em relação aos que preencheram o TCLE foi significativa, ou seja, de 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento), e foi suficiente para responder os nossos objetivos de pesquisa. As respostas foram coletadas de forma anônima, permitindo que os participantes compartilhassem suas percepções de maneira aberta e honesta.

O envio do questionário foi realizado via *Google Forms*, garantindo acessibilidade e facilidade de uso pelos participantes. A geração de dados foi feita de forma *on-line*, o que facilitou o recebimento das respostas, além de proporcionar aos alunos a possibilidade de responderem no momento mais conveniente, assegurando uma taxa de resposta satisfatória. Todos os dados foram armazenados de maneira segura, preservando a confidencialidade dos participantes.

5.2 Perfil dos participantes

Sobre o perfil de cada participante, as informações foram obtidas por meio do questionário fornecido no Apêndice A (Questionário questões abertas sobre participação no MOCS), no qual foram respondidas as seguintes perguntas: 1 – *Qual é a sua idade?* 2- *Qual é o seu nível de escolaridade?* 3- *Qual é o seu gênero?* O resumo do perfil é o constante do Quadro 6, a seguir. Atendendo aos preceitos éticos de anonimato, não identificamos os participantes pelos seus próprios nomes. Logo, a apresentação deles foi realizada pela sigla PART., com numeração de 1 (um) a 20 (vinte), representando, assim, a quantidade total de respondentes. As respostas ao questionário foram recebidas em três períodos diferentes, sendo de outubro a dezembro de 2023, conforme consta do Quadro 3, apresentado no capítulo de Metodologia.

Quadro 6 - Perfil dos participantes

Participante	Idade (anos)	Escolaridade	Gênero
PART. 1	23	Superior incompleto	Feminino
PART. 2	21	Superior completo	Masculino
PART. 3	24	Pós-graduação	Masculino
PART. 4	23	Superior incompleto	Masculino
PART. 5	26	Pós-graduação incompleta	Feminino
PART. 6	22	Superior incompleto	Feminino
PART. 7	26	Pós-graduação	Feminino
PART. 8	25	Mestrado	Masculino
PART. 9	25	Superior incompleto	Masculino
PART. 10	28	Mestrado	Masculino
PART. 11	22	Superior incompleto	Masculino
PART. 12	29	Pós-graduação	Masculino
PART. 13	29	Superior completo	Masculino
PART. 14	23	Superior incompleto	Masculino
PART. 15	24	Pós-graduação incompleta	Masculino
PART. 16	20	Ensino médio	Feminino
PART. 17	23	Superior incompleto	Feminino
PART. 18	22	Superior incompleto	Feminino
PART. 19	21	Superior incompleto	Masculino
PART. 20	23	Superior incompleto	Masculino

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A partir das informações desse Quadro, verificamos que a maioria dos participantes (75% - setenta e cinco por cento) tem idade entre 20 e 26 anos e apenas três participantes possuem de 28 a 29 anos. A metade dos participantes entre 23 e 25 anos tem curso superior incompleto e a outra metade está diversificada, com apenas um participante com ensino médio completo (PART.16), dois com mestrado concluído (PART. 10), sendo um deles com doutorado em andamento (PART. 8). Os 7 (sete) restantes, entre 21 e 29 anos, estão com ensino superior completo, pós-graduação completa e incompleta.

Os participantes desta pesquisa são alunos egressos do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG que já participaram de Simulações de Organismos Internacionais (SOI)

promovidas pela Instituição. A predominância de estudantes na faixa etária de 20 a 26 anos, muitos dos quais estão em nível superior incompleto ou cursando pós-graduação, reforça o impacto educacional contínuo das simulações. O fato de a maioria estar envolvida em níveis avançados de escolaridade (superior e pós-graduação) indica que a participação nas SOI pode estar correlacionada com o interesse e continuidade em atividades acadêmicas e intelectuais.

Em relação aos dados do desempenho dos participantes no Enem, realizamos as seguintes perguntas: 4- *Qual foi a sua nota (média geral) no seu último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?* e 8- *Qual foi a sua nota na redação no seu último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?* As respostas estão dispostas no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Dados dos participantes (desempenho no Enem e período de participação no MOCS)

Participantes	Média geral (Enem)	Nota da redação (Enem)	Ano de participação no MOCS
PART. 1	689	880	2018-2020
PART. 2	860	860	2018-2020
PART. 3	663	640	2014-2018 +-, 2019 ("dei uma passada")
PART. 4	727	800	2015-2019
PART. 5	712,70	820	2014-2017
PART. 6	725	900	2016-2020
PART. 7	não se recorda	não se recorda	2012-2014
PART. 8	780	980	2013-2015
PART. 9	780	940	2015-2017
PART. 10	670,4	720	2011-2015
PART. 11	740	860	2017-2020
PART. 12	751	920	Desde sua pré-concepção até o MOCS 3
PART. 13	não se recorda	não se recorda	2011-2012
PART. 14	727	800	2015-2019
PART. 15	663	640	2014-2018 +-
PART. 16	672	800	1º ano do ensino médio
PART. 17	720	960	2017-2019
PART. 18	712	900	2019
PART. 19	720	880	2019
PART. 20	669,80	540	2016-2017

Fonte: elaborado pela autora (2025), a partir dos dados do Questionário (Apêndice A).

Dos 20 (vinte) participantes, apenas dois disseram que não se lembram da nota que tiraram no Enem, sendo que o PART. 7, ao ser perguntado sobre a sua média geral no exame, respondeu que: *“Meu Enem foi o de 2014. Não consigo acessar a nota pelo sistema do Enem e não me lembro mais. Mas foi o suficiente para que eu passasse na faculdade no ano seguinte”*.

Dos 18 (dezoito) participantes que responderam à pergunta sobre a média, todos obtiveram uma média geral na prova do Enem acima de 662,00 de pontuação.

Em relação à prova de redação, do total de 18 (dezoito) participantes que se lembraram da sua nota, 77% (setenta e sete por cento) tiveram notas altas. Mais detalhes e discussões sobre a nota na redação estão apresentados na seção 5.4.3: *Categoria relação MOCS e redação do Enem*.

Para a pergunta 6 - *Qual o período você participou do MOCS?*, o Quadro 8 apresenta as respostas dos participantes com informações que retratam a existência do MOCS no período de 10 anos, compreendido entre 2011 e 2020, tendo o seguinte quantitativo, por edição:

Quadro 8 - Alunos participantes no MOCS (por edição)

Quantidade de alunos participantes	Alunos participantes	Edição de participação
3	PART. 10, PART. 12 e PART. 13	Desde a sua fundação
2	PART. 7 e PART. 13	2ª edição (2012)
1	PART. 8	3ª edição (2013)
4	PART. 3, PART. 5, PART. 7 e PART. 15	4ª edição (2014)
5	PART. 4, PART. 8, PART. 9, PART. 10 e PART. 14	5ª edição (2015)
2	PART. 6 e PART. 20	6ª edição (2016)
2	PART. 5 e PART. 17	7ª edição (2017)
4	PART. 1, PART. 2, PART. 3 e PART. 15	8ª edição (2018)
4	PART. 4, PART. 14, PART. 17 e PART. 18	9ª edição (2019)
4	PART.1, PART. 2 PART. 6 e PART. 11	10ª edição (2020)

Fonte: elaborado pela autora (2025).

5.3 Categorias de análise

Conforme já abordado, além da descrição sobre o perfil dos participantes, as categorias *Preferência de comitês (MOCS)*; *Preparação para o MOCS*; *MOCS e escolha de graduação – influência na vida cotidiana* têm como objetivo principal descrever suas escolhas temáticas de comitês e preparatórias de estudos e a influência que o MOCS promoveu na vida deles. Assim, tomando como base os seus relatos, temos detalhamentos sobre os comitês em que atuavam, a maneira como se preparavam para participar do MOCS e sobre possíveis influências que os eventos de simulação tiveram na escolha dos cursos de graduação por parte dos alunos e na sua vida cotidiana atual.

Com intuito de cumprir os regramentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), principalmente no que diz respeito à exploração do material de pesquisa, foram encontradas 146 (cento e quarenta e seis) unidades de registro, que foram posicionadas em 36 (trinta e seis) temas. Portanto, dos temas encontrados, formamos agrupamentos para que pudéssemos chegar nas categorias de análise, totalizadas em 8 (oito), que foram estabelecidas em consonância com nossos propósitos de pesquisas. Os Quadro 4 e 5, disponíveis no capítulo de metodologia, contêm todas as categorias que foram localizadas nos dados recebidos, bem como os temas (assuntos) encontrados em cada categoria e suas respectivas unidades de registro. Tais categorias são: (i) motivação, (ii) interação, (iii) relação MOCS e redação do Enem, (iv) autonomia, (v) motivação para permanência no MOCS, (vi) preferência de comitês (MOCS), (vii) MOCS escolha de graduação-influência na vida cotidiana e (viii) preparação para o MOCS.

Partiremos deste ponto, para exibição dos temas que compõem as unidades de registros, sendo estas identificadas pelos grifos que fizemos a partir das narrativas de cada participante. As categorias de análises são mais abrangentes, formadas pelos temas, que são mais específicos, e esses, por sua vez, são feitos pelos registros da fala de cada indivíduo que respondeu à pesquisa (Bardin, 2016). Portanto, conforme constam dos Quadros 4 e 5, os temas são identificados pela letra A, de Assunto, seguida pela numeração sequencial, de 1 a 25 (Quadro 5) e de 26 a 36 (Quadro 4), para registrar a amostragem retirada da narrativa de cada participante.

5.4 Análise dos dados

Nesta seção, analisamos os dados à luz das 8 (oito) categorias criadas, começando pelas categorias do Quadro 4, que se referem a: escolhas temáticas de comitês, influência que o MOCS promoveu na vida dos participantes e preparação de estudos. Chegamos às seguintes categorias: *Preferência de comitês MOCS*; *MOCS e escolha de graduação – influência na vida cotidiana* e *Preparação para o MOCS*. Após, analisamos as categorias disponíveis no (Quadro 5) com a finalidade de respondermos aos nossos objetivo geral e específicos e chegamos às seguintes categorias: *Motivação*; *Interação*; *Relação MOCS e redação do ENEM*; *Autonomia* e *Motivação permanência no MOCS*, reproduzindo as unidades de registro que extraímos das narrativas dos alunos que participaram do MOCS entre a 1ª (primeira) e a 10ª (décima) edição, correspondendo a 10 (dez) anos de existência (anos de 2011 a 2020), de acordo com o apresentado no Quadro 8.

5.4.1 Categorias: *preferência de comitês (MOCS)*, *preparação para o MOCS*, *MOCS e escolha de graduação – influência na vida cotidiana*

Nesta subseção, detalhamos as escolhas temáticas de comitês, preparatórias de estudos e a influência que o MOCS teve tanto na escolha da carreira acadêmica dos participantes quanto na vida cotidiana deles, a partir das três categorias: *preferência de comitês (MOCS)*, *preparação para o MOCS*, *MOCS e escolha de graduação - influência na vida cotidiana*.

No que diz respeito à categoria *preferência de comitês (MOCS)*, elaboramos os Quadros 9 e 10, que contêm, respectivamente, os assuntos e as unidades de registro (grifos) em relação a cada um deles, sendo que a categorização foi possível a partir dos dados gerados por meio da pergunta 12 - *Qual é ou era o seu comitê preferido nas simulações?*

Quadro 9 - Assuntos da categoria: preferência de comitês (MOCS)

Categoria, quantidade total de temas (assuntos) e de unidades de registro	Código do assunto	Assuntos (temas)	Quantidade unidades de registro
Preferência de comitês (MOCS) 4 temas 12 unidades de registro	A26	Temáticas sociais	3
	A27	Comitês de imprensa	2
	A28	Comitês humanitários	4
	A29	Comitês sobre a Unesco	3

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 10 - Unidades de registro (preferência de comitês MOCS)

Assuntos (Temas)	Unidades de registro
A 26- Temáticas sociais	PART. 1 Eu gostava de comitês com temáticas mais sociais. PART. 5 Comitês com temas sociais. PART. 19 Meus comitês preferidos eram aqueles que abordavam movimentos e questões sociais, especialmente na América Latina.
A 27- Comitês de imprensa	PART. 3 Imprensa e humanitários. PART. 15 Imprensa e comitês humanitários.
A 28- Comitês humanitários	PART. 6 Simulei em todos os tipos de comitê possível, mas os comitês humanitários sempre foram os da minha, preferência, assim como os gabinete de guerra/bélicos. PART. 7 Eu gostava de debater muito as questões de direitos humanos e minorias. PART. 14 Foi um Comissão de Direitos Humanos e Minorias sobre Regulação e Descriminalização de Cannabis. PART. 15 Imprensa e comitês humanitários.
A 29- Comitês sobre a Unesco	PART. 10 UNESCO. PART. 11 A respeito do órgão que mais gostava era na esfera de comitês econômicos. Entretanto, o comitê feito pelo mocs que mais gostei foi o primeiro que tive oportunidade de ser diretor. UNESCO - MOCS VIII a respeito da influência do sistema educacional no desenvolvimento de transtornos psiquiátricos; PART.17 UNESCO!

Fonte: elaborado pela autora (2025).

De acordo com os dados relativos à *preferência de comitês MOCS*, há similaridade entre comitês com temáticas sociais, de imprensa, humanitárias e Unesco. Dessa forma, dos 20 (vinte) participantes da pesquisa, 3 (três) (PART. 1, PART. 5 e PART. 19) responderam ter interesse por comitês com temáticas sociais, totalizando 3 (três) unidades de registro. Em relação aos comitês de imprensa, 2 (dois) estudantes (PART. 3 e PART. 15) disseram se interessar por esse tema. Sobre os comitês humanitários, encontramos um quantitativo maior de interesse por esse assunto de 4 (quatro) unidades de registro (PART. 6, PART. 7, PART.14 e PART. 15). Por fim, 3 (três) unidades de registro com comitês sobre a Unesco (PART. 10, PART. 11 e PART. 17).

Dessa forma, entendemos que essas temáticas de interesse dos estudantes estão inseridas em questões de grande repercussão mundial, de forma a exigir um pensamento voltado a refletir criticamente sobre problemáticas complexas. Assim, o envolvimento dos participantes com essas situações demonstra que a vivência com o ambiente MOCS fomentou a habilidade de

pensamento crítico e a vontade de argumentar sobre questões relevantes, o que se relaciona a desempenhar criticamente um papel de questionar as relações de poderes e desigualdades sociais através da leitura, escrita, interpretação textual e análises de discursos, desenvolvendo habilidade de letramento crítico, de acordo com Gomes (2023).

No tocante à forma como os alunos se preparavam para participar dos eventos de simulação, apresentamos, a seguir, o Quadro 11, com as unidades de registro em relação à categoria *preparação para o MOCS*, de acordo com a pergunta 13 - *Como você se preparava para participar como delegado no comitê?*

Quadro 11 - Categoria: preparação para o MOCS - Assunto (tema): modo de preparo (unidades de registro)

Participantes	Assunto (tema): modo de preparação
PART. 1	Leitura do guia e pesquisas no Google.
PART. 2	Estudo do material de apoio e leitura das posições oficiais nos sites dos governos.
PART. 3	Estudando pelos guias. E fazendo buscas a parte.
PART. 4	Lia o guia de estudos, me familiarizava com o tema, lendo artigos e assistindo documentários e então pesquisando sobre a minha delegação.
PART. 5	Leitura dos materiais disponibilizados pela organização e de notícias associadas aos temas em questão.
PART. 6	Estudava principalmente pelo guia de estudos fornecidos pela mesa organizadora do comitê. Após isso, fazia um estudo do tema focado na nação ou pessoa que iria representar, pois devemos levar os ideais daquele país de forma mais verossímil possível.
PART. 7	Lembro que lia os guias dos comitês, pesquisava na internet (que tinha bem menos informações do que existe hoje em dia), buscava algum livro relacionado ao assunto.
PART. 8	Através da leitura do guia de estudos, documentos oficiais da delegação que eu representaria e outros materiais acadêmicos relacionados ao tema do comitê, incluindo artigos científicos, monografias, teses e dissertações.
PART. 9	Lia os documentos sugeridos pela organização do evento e pesquisava notícias sobre a temática, além de procurar mais sobre o posicionamento do país que eu iria representar acerca daquele tema.
PART. 10	Lia muitas páginas da internet. Sempre que possível, acessava conteúdo na língua do país que eu ia representar. Acessava os documentos da ONU sobre o tema. Conversava com os colegas de MOCS e fazia simulações internas. Cheguei a enviar e-mails para jornalistas de jornais locais dos países que ia representar para pedir um posicionamento deles sobre o assunto que seria debatido. Também já entramos em contato com consulados e embaixadas, principalmente para conseguir brindes e material de divulgação.
PART. 11	Lia o guia de estudos, fazia o DPO, quando necessário, além de algumas pequenas pesquisas prévias a respeito da minha delegação ou sobre conceitos que ainda tinha dúvidas. Apesar disso, a maior carga de pesquisa realmente era feita durante a duração dos discursos e os debates.
PART. 12	Estudava inicialmente a partir dos Guias fornecidos e ia escalando para a bibliografia que o constituía; a partir de então ia buscando a bibliografia das bibliografias, entender a biografia dos agentes em questão naquele contexto e também notícias reais dos fatos em questão.
PART. 13	Além de ler todos os materiais disponibilizados, tentava sempre buscar informações fora. Às vezes até discutia com outras pessoas para ter a opinião diferente daquela situação.
PART. 14	Via documentários gerais sobre o tema, então pesquisava posicionamentos oficiais passados da minha delegação.
PART. 15	Ampla pesquisa bibliográfica e leitura dos guias.
PART. 16	Sem reposta
PART. 17	Lendo o guia elaborado pelo MOCS, buscando comitês similares que aconteceram na ONU, pesquisando sobre o país, escrevendo ideias iniciais e gerais.
PART. 18	Lia o material de apoio e fazia pesquisas durante o debate.

(continua)

(conclusão)

PART. 19	Inicialmente pelo estudo do material fornecido pelos próprios diretores dos comitês (guias e posicionamentos das delegações individuais) e depois um estudo mais aprofundado do tema principal do comitê: Quais as motivações do conflito/questão do tema do comitê, quem foram os principais agentes que participaram, quais os principais objetivos do comitê e como ele se resolveu na "vida real" para comitês históricos.
PART. 20	Lia os materiais enviados e realizava pesquisa própria pra complementar a posição da minha delegação.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Em relação ao modo com que os participantes se preparavam para participar do MOCS, dos 20 (vinte) participantes, apenas 1 (um - PART. 16) não respondeu à questão e os demais realizaram suas pesquisas por materiais independentes, além do guia que era disponibilizado pelos organizadores do evento. Isso indica o desenvolvimento autônomo na busca do conhecimento por esses participantes. Nesse ponto, destacamos o depoimento do PART. 19, que faz um detalhamento sobre como era conduzida sua preparação para aprofundamento dos estudos para os debates. Isso demonstra que o envolvimento dos alunos na leitura para além do material fornecido pela organização do evento, estabelecendo uma rotina de pesquisas independentes para a defesa de suas delegações, ressalta o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico desses estudantes, que por sua vez influencia a autonomia deles no processo de aprendizagem, conforme enfatizado por Freire (2013).

PART. 19 Inicialmente pelo estudo do material fornecido pelos próprios diretores dos comitês (guias e posicionamentos das delegações individuais) e depois um estudo mais aprofundado do tema principal do comitê: Quais as motivações do conflito/questão do tema do comitê, quem foram os principais agentes que participaram, quais os principais objetivos do comitê e como ele se resolveu na "vida real" para comitês históricos.

Para finalizar a apresentação das três categorias de que trata esta subseção, os Quadros 12 e 13, a seguir, contêm as respostas dos alunos no que diz respeito à influência que o MOCS pode ter tido na *escolha do curso de graduação* dos participantes e na *vida cotidiana* deles. Os dados foram obtidos por meio das respostas às perguntas 15 - *Como a sua participação no MOCS afetou a sua escolha de curso na graduação?* e 16- *Como o MOCS afeta a sua vida cotidiana ainda hoje?*

Quadro 12 - Assuntos da categoria: (MOCS - escolha de graduação – influência na vida cotidiana)

Categoria, quantidade total de temas (assuntos) e de unidades de registro	Código do assunto	Assuntos (temas)	Quantidade unidades de registro
MOCS - escolha de graduação - influência na vida cotidiana 6 temas 31 unidades de registro	A30	MOCS não afetou a escolha profissional	8
	A31	MOCS afetou escolha profissional	12
	A32	MOCS – Vida cotidiana – interesse por política internacional	3
	A33	MOCS – Vida cotidiana – oratória	3
	A34	MOCS – Vida cotidiana – argumentação	2
	A35	MOCS – Vida cotidiana – amizades	3

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 13 - Assuntos da categoria: (MOCS e escolha de graduação – influência na vida cotidiana)

Assuntos	Participantes e Unidades de Registro
A 30 - MOCS não afetou a escolha profissional	PART. 1 Não afetou. PART. 6 O MOCS foi um grande motivador da dúvida sobre qual graduação escolher. Cursava o técnico em mecânica e com a paixão pelo MOCS e o que as simulações representavam por meses debati sobre qual curso deveria entrar, se seria algo como direito ou relações internacionais ou seguir na minha área técnica e me tornar engenheira. Ao fim a decisão foi pela engenharia, mas mais por mercado, porque a paixão continua até hoje pela área de humanidades. PART. 9 Não afetou minha escolha. Hoje curso medicina. Mas reconheço que o MOCS me permite fazer avaliações críticas sobre questões centrais da saúde pública que faltam em vários colegas de curso. PART. 11 Apesar de gostar muito da experiência, o não segui em nenhuma área que tange a participação do mocs efetivamente. Pensei em prestar economia, justamente pelo contato com o conteúdo durante minha participação. Apesar disso, segui na área na qual já fazia meu curso técnico, e continuo feliz até hoje. Acredito que o mocs tenha me ensinado que, apesar de estudar algo que não tem tanto conteúdo humano e/ou linguístico, o conhecimento nas diversas esferas não deve ser ignorado, já que minhas ações, meus pensamentos e minhas atitudes como profissional terão consequências e influências políticas no mundo globalizado. PART. 13 Nesse caso não muito. Eu já estava decidido a fazer engenharia mecânica. PART. 14 Ela quase me fez ir para a área de direito internacional, mas acabei seguindo para computação. PART. 19 Antes mesmo da participação no MOCS já havia decidido meu curso de graduação (ciência da computação) mas a participação no MOCS me direcionou a participar de mais ambientes democráticos e buscar por situações em que eu possa exercitar meu pensamento crítico, conhecendo pontos de vista diferentes buscando sempre formas respeitadas de debate. PART. 20 Não afetou.

(continua)

A 31 - MOCS afetou escolha profissional	PART. 2 Eu fiz Relações Internacionais. PART. 4 O gosto pelo debate. PART. 5 Completamente. Mudei minha rota da Química para a Economia graças ao envolvimento com simulações PART. 3 100% escolhi geografia pelo mocs e tô na área de políticas públicas pelo mesmo motivo. PART. 7 Totalmente! Graças ao MOCS eu participei de algumas simulações de outros colégios como comitê de imprensa e decidi fazer Comunicação Social. O MOCS fez toda a diferença na minha vida. Participando do secretariado na época tive a oportunidade de adquirir a experiência de organização. Não houve uma entrevista de estágio ou emprego na qual eu não citasse o MOCS. Tenho orgulho de ter participado disso, e percebo que fez muita diferença em várias dessas entrevistas. Basicamente saí do ensino médio com uma importante experiência. Mais tarde, no último ano da faculdade, ainda estimulada pelo MOCS, tive a oportunidade de fazer um estágio no setor de comunicação da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, onde comecei a ter mais contato com a política. Fiquei tão fascinada por esse mundo, que busquei um emprego como assessora parlamentar na mesma instituição, no qual fiquei por 4 anos e 7 meses. Recentemente, passei no concurso público da Assembleia, e graças a experiência citada das simulações da ONU, irei trabalhar com o projeto Parlamento Jovem, que em diversos aspectos se parece muito com o MOCS. Todo esse gosto pela política surgiu justamente no ensino médio, com a participação nas simulações da ONU. Até hoje, indico para todos os jovens que conheço que eles participem desses eventos nas suas escolas, pois é uma oportunidade incrível. PART. 8 Apesar de não ter feito graduação em cursos de Ciências Humanas ou Sociais Aplicadas, a minha vivência na CODIC e no MOCS me fez escolher o meu curso com mais segurança e confiança. PART. 10 O conjunto CEFET Técnico + MOCS me fez ter certeza de que eu estava no caminho certo. Sou técnico em Mecânica e me graduei em Engenharia Mecânica também no CEFET. Escolhi o curso técnico que eu gostava e com o MOCS ganhei habilidades para me tornar um engenheiro melhor. A Engenharia diz muito sobre liderança e tenho a certeza de que o MOCS foi um ótimo ambiente controlado para praticar essa habilidade. PART. 12 O MOCS me fez tangibilizar que não gostaria de adotar nenhum curso de Humanas pois a vivência real seria muito distante do que vivíamos nos eventos, e por isso fiz Engenharia. PART. 15 Totalmente, descobri que gostava de geografia no MOCS. PART. 16 Tenho interesse em fazer pesquisa na área da saúde, ver as discussões acontecendo abriram novas possibilidades para mim PART. 17 Me aproximei de temas relacionados à infância e à educação e, por isso, concretizei a escolha de Pedagogia. Além disso, a paixão por explicar e debater ideias me fez buscar, ativamente, a docência. PART. 18 Eu faço história na UFMG então acho que bastante, simular fez parte da minha vida...
A 32– MOCS – Vida cotidiana – interesse por política internacional	PART. 6 O MOCS até hoje me dá base para entender conflitos internacionais, saber como cada país afeta as lógicas internacionais, principalmente no período em que estávamos vivendo. O MOCS foi essencial para o meu desenvolvimento profissional, ainda que em outra área, por me dar uma grande experiência em debates e convencimento dos pontos de vistas apresentados. PART. 14 Me mantenho mais antenado sobre acontecimentos geopolíticos como um todo e tenho maior capacidade de entender e discutir sobre os mesmos PART. 20 Ainda me interessa bastante por política internacional e diplomacia
A 33– MOCS – Vida cotidiana – oratória	PART. 5 Em alguma medida. Além da capacidade de falar em público e construir um raciocínio lógico, levo amizades do MOCS sempre em grande consideração. PART. 8 A CODIC e o MOCS deixaram uma grande marca em mim ao desenvolver habilidades fundamentais, como o pensamento crítico, a oratória e a comunicação não-violenta. Além disso, posso observar conflitos por uma outra perspectiva ao compreender suas diversas facetas e as motivações de cada parte envolvida. PART. 17 Até hoje, possuo altas habilidades de argumentação e fala em público

(continua)

(conclusão)

A 32– MOCS – Vida cotidiana – interesse por política internacional	PART. 6 O MOCS até hoje me dá base para entender conflitos internacionais, saber como cada país afeta as lógicas internacionais, principalmente no período em que estávamos vivendo. O MOCS foi essencial para o meu desenvolvimento profissional, ainda que em outra área, por me dar uma grande experiência em debates e convencimento dos pontos de vistas apresentados. PART. 14 Me mantenho mais antenado sobre acontecimentos geopolíticos como um todo e tenho maior capacidade de entender e discutir sobre os mesmos PART. 20 Ainda me interessa bastante por política internacional e diplomacia
A 33– MOCS – Vida cotidiana – oratória	PART. 5 Em alguma medida. Além da capacidade de falar em público e construir um raciocínio lógico, levo amizades do MOCS sempre em grande consideração. PART. 8 A CODIC e o MOCS deixaram uma grande marca em mim ao desenvolver habilidades fundamentais, como o pensamento crítico, a oratória e a comunicação não-violenta. Além disso, posso observar conflitos por uma outra perspectiva ao compreender suas diversas facetas e as motivações de cada parte envolvida. PART. 17 Até hoje, possuo altas habilidades de argumentação e fala em público
A 34– MOCS – Vida cotidiana – argumentação	PART. 1 Acredito que na forma de argumentação, foi o que mais impactou na minha formação até hoje PART. 13 Ainda hoje muitas amizades que fizemos no passado ainda se mantém. Além disso, como mencionado anteriormente, me ajudou a posicionar sem receio e perder um pouco a timidez. A argumentação é um fator bem relevante e como propor soluções simples e mais eficazes.
A 35– MOCS – Vida cotidiana – amizades	PART. 3 Mantenho grandes laços de amizades (e alguns poucos traumas amorosos causado por participantes do mocs) PART. 9 Infelizmente não participo mais de comitês simulados, mas possuo colegas e amigos em todo Brasil a partir de vínculos que se iniciam nas simulações que participei com a CODIC. PART. 10 Hoje sinto saudades enormes do evento, das pessoas que conheci nesse trajeto. Tenho até hoje amigos que fiz durante esse período e a partir do MOCS. Sei que escrevo e debato melhor graças a modelos. Projetos de extensão, como um todo, abrem oportunidades como o intercâmbios, facilitam o ingresso na pós graduação... Por fim, relacionamentos se tornam mais humanos. Quem passa por MUN tende a ser mais empático e ser guiado a buscar soluções.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A partir da apresentação ora realizada, verificamos que os dados gerados e apresentados nos quadros 10 a 13 (correspondentes à *preferência de comitês MOCS*, à *preparação para o MOCS* e à *escolha de graduação - influência na vida cotidiana*) corroboram a nossa análise das categorias *motivação*, *interação*, *relação MOCS e redação do Enem*, *autonomia* e *motivação para permanência no MOCS*, reiterando e enfatizando que as SOI, como o MOCS, contribuem significativamente para o aprimoramento do pensamento crítico e do letramento crítico, segundo a percepção dos participantes da pesquisa. Logo, percebemos a influência dos fatores de motivação, autonomia e interação nos processos de aprendizagem. Essa intervenção pode ser observada em aspectos, tais como: desempenho no Enem, autonomia na preparação, interesse por temáticas críticas e escolha de carreira profissional e a influência do MOCS na vida cotidiana desses alunos.

Nesse ponto, sobre a categoria *MOCS e a escolha de graduação - influência na vida cotidiana*, foi possível fazer algumas inferências em observação ao (Quadro 12). Assim, percebemos que dos 20 (vinte) participantes, 12 (doze) retratam a influência do MOCS na busca pela carreira profissional. Além disso, queremos destacar que, na análise do (Quadro 13), no tema *MOCS não afetou a escolha profissional (A 30)*, verificamos o relato do (PART. 14), que afirmou “*ela quase me fez ir para a área de direito internacional, mas acabei seguindo para computação*”. Dessa maneira, essa resposta sugere que o contato com temas internacionais e complexos contribuiu para expandir o interesse acadêmico, ainda que a escolha final tenha sido diferente. Já para a PART. 6, mesmo escolhendo uma área diferente das que teve contato no MOCS, este foi um diferencial para o desenvolvimento das suas habilidades profissionais.

PART. 6 O MOCS até hoje me dá base para entender conflitos internacionais, saber como cada país afeta as lógicas internacionais, principalmente no período em que estávamos vivendo. O MOCS foi essencial para o meu desenvolvimento profissional, ainda que em outra área, por me dar uma grande experiência em debates e convencimento dos pontos de vistas apresentados.

Nesse sentido, verificamos que o envolvimento com o MOCS foi um fator motivador para a escolha de carreiras relacionadas à área de humanidades e ciências sociais aplicadas, de acordo com o descritivo das narrativas apresentadas no (Quadro 13). Por exemplo, o PART. 3 escolheu Geografia e políticas públicas, e o PART. 7 optou por Comunicação Social. Logo, esse impacto demonstra como o MOCS incentivou uma reflexão sobre as implicações globais e sociais, o que influencia a formação de um pensamento crítico aplicado à vida profissional.

Sob esse prisma, analisamos, ainda, o relato do PART. 15, que mencionou que o MOCS influenciou diretamente sua escolha de curso superior: “*Descobri que gostava de geografia no*

MOCS”. Desse modo, esse tipo de resposta evidencia o impacto do evento na motivação e no direcionamento de carreira, além de ilustrar a relevância do MOCS para o desenvolvimento do letramento crítico em contextos interdisciplinares. Frisamos, ainda, o depoimento da PART. 7 ao responder à pergunta: *Como o MOCS afeta a sua vida cotidiana ainda hoje?*

PART. 7 O MOCS fez toda a diferença na minha vida. Participando do secretariado na época tive a oportunidade de adquirir a experiência de organização. Não houve uma entrevista de estágio ou emprego na qual eu não citasse o MOCS. Tenho orgulho de ter participado disso, e percebo que fez muita diferença em várias dessas entrevistas. Basicamente saí do ensino médio com uma importante experiência. Mais tarde, no último ano da faculdade, ainda estimulada pelo MOCS, tive a oportunidade de fazer um estágio no setor de comunicação da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, onde comecei a ter mais contato com a política. Fiquei tão fascinada por esse mundo, que busquei um emprego como assessora parlamentar na mesma instituição, no qual fiquei por 4 anos e 7 meses. Recentemente, passei no concurso público da Assembleia, e graças a experiência citada das simulações da ONU, irei trabalhar com o projeto Parlamento Jovem, que em diversos aspectos se parece muito com o MOCS. Todo esse gosto pela política surgiu justamente no ensino médio, com a participação nas simulações da ONU. Até hoje, indico para todos os jovens que conheço que eles participem desses eventos nas suas escolas, pois é uma oportunidade incrível.

Assim, verifica-se que a PART. 7 retrata de maneira detalhada como o MOCS, além de motivar a sua escolha profissional, lhe conferiu experiência para exercer atualmente a sua carreira. Por outro lado, queremos destacar as temáticas em relação à interferência do MOCS na vida cotidiana desses alunos com referência ao interesse por política internacional (A32), oratória (A33), argumentação (A34) e amizades (A35). Entendemos que, além do desenvolvimento da capacidade analítica, demonstrada pela escolha de comitês que envolvem questões complexas, a exemplo dos comitês humanitários (A28) e comitês sobre a Unesco (A29), o MOCS exerceu a função de motivar esses estudantes para o aprimoramento de outras habilidades que foram consideradas relevantes na vida deles, como a competência de se expressarem melhor em público e argumentarem de forma mais efetiva, além de incentivar a interação entre seus pares, demonstrando a criação dos vínculos de amizades. O PART. 8, relata, conforme demonstrado a seguir, o conjunto de habilidades aprimoradas em seu cotidiano.

PART. 8 A CODIC e o MOCS deixaram uma grande marca em mim ao desenvolver habilidades fundamentais, como o pensamento crítico, a oratória e a comunicação não-violenta. Além disso, posso observar conflitos por uma outra perspectiva ao compreender suas diversas facetas e as motivações de cada parte envolvida.

Por fim, por meio dos dados gerados e analisados nesta subseção, entendemos que os resultados corroboram com as categorias que serão expostas nas próximas subseções, além do

desempenho dos alunos no Enem, disponível no Quadro 7. Isso se deu considerando as concepções trazidas pelos próprios estudantes e as análises sobre as suas notas de redação. Com isso, chegamos à conclusão de que as escolhas às temáticas de comitês desenvolveram o pensamento crítico, e a forma de preparação para a SOI demonstrou o aprimoramento, além do letramento crítico, dos requisitos de autonomia e interação. Isso ressaltou as habilidades de escrita, leitura, argumentação e interpretação textual, que interferiram no índice elevado das notas de redação do Enem, e a influência do MOCS na carreira e vida cotidiana demonstrou o fator motivação.

Finalizada a análise das categorias ora citadas, passamos a tratar das categorias: *motivação, interação, relação MOCS e redação do ENEM, autonomia e motivação para permanência no MOCS*.

5.4.2 Categorias: *motivação e motivação para permanência no MOCS*

Para iniciarmos a geração dos dados e conseguirmos formar as categorias *motivação e motivação para permanência no MOCS*, analisamos as respostas dos participantes a respeito de três perguntas que constam do questionário (Apêndice A), quais sejam: 5- *O que te motivou a participar e permanecer no Modelo Simulado do CEFET/MG (MOCS)?* 14- *O que mais o/a motivava a passar um fim de semana inteiro no MOCS?* e 16- *Como o MOCS afeta a sua vida cotidiana ainda hoje?*

A partir disso, formamos as duas categorias ora citadas e, de acordo com a similaridade da fala de cada participante, formamos os assuntos (temas) que são a junção das unidades de registros, ou seja, as marcações encontradas em similaridade nas narrativas de cada participante, em consonância à teoria análise de conteúdo de Bardin (2016).

Dessa maneira, a motivação dos alunos nos processos de aprendizagem é destacada na categoria *motivação*, com os seguintes assuntos:

Quadro 14 - Assuntos da categoria: motivação

Categoria, quantidade total de temas (assuntos) e de unidades de registro	Código do assunto	Assuntos (temas)	Quantidade unidades de registro
Motivação 7 temas 18 unidades de registro	A1	Apreciação pelas simulações	3
	A2	Amizades construídas	3
	A3	Entusiasmo por política	3
	A4	Vontade em realizar viagens	2
	A5	Possibilidade de praticar o discurso, debate e oratória	2
	A6	Adquirir habilidade de escrita	3
	A7	Curiosidade pelas simulações	2

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Juntando todas as marcações encontradas em similaridade nas narrativas, somam-se 25 (vinte e cinco) unidades de registro. Isso mostra que os alunos se sentiram motivados tanto pela oportunidade de aplicar seus conhecimentos em simulações, quanto pela possibilidade de se estimularem com interesses diversos, o que contribuiu para o engajamento contínuo.

Outro tipo de motivação analisado nesta pesquisa é a *motivação para a permanência do estudante no MOCS*, cujos assuntos estão listados no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 - Assuntos da categoria: motivação para permanência no MOCS

Categoria, quantidade total de temas (assuntos) e de unidades de registro	Código do assunto	Assuntos (temas)	Quantidade unidades de registro
Motivação permanência no MOCS 6 temas 16 unidades de registro	A20	Compartilhamento de opiniões	4
	A21	Ambiente que favorece o aprendizado	2
	A22	Oportunidade de desenvolvimento pessoal	2
	A23	Possibilidade de entretenimento	2
	A24	Fazer amizades	4
	A25	Propósito	2

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As categorias *motivação* e *motivação para a permanência no MOCS* mostram várias fontes de motivação intrínseca e extrínseca que sustentaram a participação dos alunos. De acordo com as abordagens de Ryan e Deci (1985, *apud* Esteves, 2023), a motivação intrínseca surge quando as atividades são realizadas por prazer ou interesse pessoal, enquanto a motivação extrínseca envolve fatores externos que poderão influenciar as decisões de cada indivíduo. A motivação intrínseca pode ser vista nos temas relacionados à apreciação pelas simulações (A1), curiosidade pelas simulações (A7) e entusiasmo por política (A3). Já a motivação extrínseca aparece na possibilidade de praticar o discurso, debate e oratória (A5) e adquirir habilidade de

escrita (A6), sugerindo um desejo de melhorar habilidades que terão uso prático em suas vidas acadêmicas e profissionais. Sob esse prisma, a motivação intrínseca também aparece na categoria *motivação para permanência no MOCS*, quando identificamos, no tema propósito (A25), os seguintes relatos dos participantes.

PART. 12 O sentimento de fazer algo único no CEFET, de entregar algo totalmente fora do escopo técnico que a Escola se propunha, mostrando sua pluralidade, e ofertando para, principalmente, alunos do CEFET e de Escolas Públicas, possibilidades e mostrando caminhos que ficavam muitas vezes restritos aos colégios particulares.

PART. 13 A possibilidade de fazer a diferença. Mesmo que fosse em uma simulação, essa possibilidade era instigante. Além disso, estar com os amigos e fazer novas amizades.

Os registros em temas, como possibilidade de praticar o discurso, debate e oratória (A5), na categoria *motivação*, e compartilhamento de opiniões (A20), na categoria *motivação para permanência no MOCS*, demonstrou que este ofereceu oportunidades que motivaram os alunos a desenvolverem competências valiosas para o futuro, conectando-se à motivação extrínseca. A motivação, que apresenta os temas possibilidade de praticar discurso, debate e oratória (A5), com 2 (duas) unidades de registro, e adquirir habilidade de escrita (A6), com 3 (três) unidades, revela que os alunos estão engajados em melhorar suas competências por meio da prática frequente.

Nesse viés, como visto nas perspectivas teóricas trazidas por Parreiras (2023, *apud* Esteves, 2023), ressaltamos que a interação é um fator primordial para aprendizagem. Assim, partindo desse ponto de vista, a interação somente irá ocorrer se iniciada pela motivação, que, por sua vez, influenciará a autonomia nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, falamos sobre o requisito motivação como um critério para a construção da aprendizagem, que extraímos por meio das narrativas dos próprios participantes do MOCS. Com isso, o relato do PART. 17 no tema (A1) revelou aspectos da motivação intrínseca ao retratar o sentimento de pertencimento: “*Gostava muito das atividades; sentimento de pertencimento; fortalecimento do meu currículo*”.

Assim, foi possível identificar as causas que originaram a participação dos alunos no MOCS, de modo a se destacarem como temas na nossa análise: possibilidade de praticar o discurso, debate e oratória (A5) e compartilhamento de opiniões (A20), que juntos formam 6 (seis) unidades de registro. Verifica-se, assim, o interesse dos participantes em atividades que tivessem práticas para o exercício da oralidade.

Vimos no capítulo direcionado à revisão de literatura que Marcuschi (2020) faz uma crítica ao ressaltar que os ambientes escolares não valorizam a oralidade. Assim, no entendimento do autor, tal ponto traz uma concepção contraditória, pois o próprio processo de aprendizagem tem em uma de suas facetas a formação do conhecimento pela interação social por meio da fala dos indivíduos. Desse modo, quando identificamos relatos dos próprios participantes do MOCS de que a busca por práticas que trazem a oralidade foi um fator para a permanência nessa simulação, isso nos indica que esse é um ambiente que proporcionou para esses alunos motivação. Esta, por sua vez, é parte importante para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva no ambiente escolar, conforme descrito por Esteves (2023), pois esse ambiente permite que a tríade motivação, autonomia e interação torna a aprendizagem mais concreta na escola.

Diante dos nossos dados, na categoria *motivação para permanência no MOCS*, encontramos ainda os seguintes temas: ambiente que favorece o aprendizado (A21), com 3 (três) unidades de registro, oportunidade de desenvolvimento pessoal (A22), possibilidade de entretenimento (A23) e propósito (A25), sendo estes 3 (três) últimos com 2 (duas) unidades de registro, cada. Logo, podemos perceber, pela análise dos temas apresentados, que o MOCS expõe várias motivações, por meio das quais possibilitam, de acordo com as percepções dos alunos, um ambiente para o desenvolvimento de inúmeras capacidades pessoais. Alguns dos relatos são:

PART. 19 Saber que será um fim de semana de muito aprendizado e que poderei conhecer novos pontos de vista sobre assuntos extremamente relevantes para a geopolítica atual. Além de conhecer novas pessoas e poder trocar conhecimentos tanto a âmbito do ambiente democrático das simulações, através das delegações, e também a nível pessoal dos representantes de cada delegação.

PART. 5 A perspectiva de desenvolvimento pessoal.

PART. 7 Eu me divertia muito participando das simulações, e além disso fiz muitas amizades que guardo com muito carinho até hoje.

PART. 12 O sentimento de fazer algo único no CEFET, de entregar algo totalmente fora do escopo técnico que a Escola se propunha, mostrando sua pluralidade, e ofertando para, principalmente, alunos do CEFET e de Escolas Públicas, possibilidades e mostrando caminhos que ficavam muitas vezes restritos aos colégios particulares.

Como forma de apresentarmos as narrativas dos participantes, por assunto das categorias *motivação* e *motivação para permanência no MOCS*, elaboramos os Quadros 16 e 17, a seguir.

Quadro 16 - Categoria motivação: assuntos e unidades de registro

Assuntos	Participantes e Unidades de Registro
A1- Apreciação pelas simulações	PART. 2 Gosto por simulação, networking e prática do discurso; PART.17 Gostava muito das atividades; sentimento de pertencimento; fortalecimento do meu currículo. PART. 18 Adoro simulações modelo ONU.
A2- Amizades construídas	PART. 3: Motivação de amigos, laços de amizade e gostar do ambiente e de debater. PART. 5 Em alguma medida. Além da capacidade de falar em público e construir um raciocínio lógico, levo amizades do MOCS sempre e em grande consideração. PART.9 Infelizmente não participo mais de comitês simulados, mas possuo colegas e amigos em todo Brasil a partir de vínculos que se iniciam nas simulações que participei com a CODIC.
A3- Entusiasmo por política:	PART. 4 Interesse por política internacional e debates. PART. 20 Interesse por política e relações internacionais. PART. 8 Convite de amigos e interesse em assuntos relacionados a política internacional e organismos multilaterais.
A4- Vontade de realizar viagens	PART.5 Interesse nas viagens acadêmicas e no desenvolvimento da oratória. PART. 10 Entrei para o mundo das simulações a convite dos meus amigos. Percebemos que esse tipo de evento era uma oportunidade para o contato com estudantes de outras escolas, um momento em que podíamos praticar escrita e oratória enquanto nos divertíamos e também podíamos fazer viagens e trabalhar na organização do evento em si. Em síntese, pelo contato interpessoal, aprendizados na trajetória e por ser lúdico.
A5- Possibilidade de praticar o discurso, debate e oratória.	PART.6 O MOCS foi um projeto de extrema importância, pois me ensinou a debater, discursar e apresentar meu ponto de vista da forma mais clara possível. Além de ser uma excelente experiência para descobrir novos assuntos de relações internacionais. Além disso, foi um projeto de extrema importância no âmbito pessoal, pois ao participar do corpo de diretoria do evento, pude desenvolver a escrita, organização, resolução de problemas. PART. 7 Quando eu participei das simulações, o que chamou minha atenção foi a questão de fingir ser um diplomata. Depois de um tempo percebi que gostava muito de treinar a oratória, refletir sobre política e também de participar dos comitês de imprensa.
A6- Adquirir habilidade de escrita	PART. 10 Hoje sinto saudades enormes do evento, das pessoas que conheci nesse trajeto. Tenho até hoje amigos que fiz durante esse período e a partir do MOCS. Sei que escrevo e debato melhor graças a modelos. Projetos de extensão, como um todo, abrem oportunidades como intercâmbios, facilitam o ingresso na pós-graduação... Por fim, relacionamentos se tornam mais humanos. Quem passa por MUN tende a ser mais empático e ser guiado a buscar soluções. PART. 11 Aperfeiçoamento da oratória e a da escrita em textos acadêmicos. Desenvolvimento de senso crítico no que tange relações internacionais e política externa e interna. E também participar de uma atividade extracurricular com meus amigos e colegas de curso.
A7- Curiosidade pelas simulações	PART. 16 Curiosidade, meus amigos estavam participando, e horas de estágio. PART. 19 Indicação de diversos amigos sobre uma experiência extremamente positiva com o MOCS (e outros modelos simulados) que me fizeram ter a curiosidade de participar e confirmar essas expectativas!! Me senti extremamente a vontade no ambiente de modelos simulados do MOCS e gostei muito da experiência.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 17 - Categoria motivação para permanência no MOCS: assuntos e unidades de registro

Assuntos	Participantes e Unidades de Registro
A20 - Compartilhamento de opiniões	PART. 1 A possibilidade de ter discussões que eu gosto e me desafiar a falar em público. PART. 9 Tínhamos oportunidade de discutir e estudar temáticas muito variadas e que nunca haviam sido abordadas em toda minha trajetória escolar. Além disso, tive oportunidade de conhecer várias pessoas de outras escolas, cidades e estados e criar fortes vínculos com pessoa de diversos cursos e contextos sócio-culturais. PART. 12 Fui um dos fundadores junto com meus amigos; buscava experiências extra-classe que me dessem um conhecimento complementar ao que já tinha no Ensino Médio e Técnico. A possibilidade de discutir sobre temas amplos e distantes da nossa realidade, com uma profundidade técnica, me brilhava os olhos. PART. 18 O social e as discussões.
A21 - Ambiente que favorece o aprendizado	PART. 3 Aprendizado, amigos e um hobbie que gostava muito. PART. 19 Saber que será um fim de semana de muito aprendizado e que poderei conhecer novos pontos de vista sobre assuntos extremamente relevantes para a geopolítica atual. Além de conhecer novas pessoas e poder trocar conhecimentos tanto a âmbito do ambiente democrático das simulações, através das delegações, e também a nível pessoal dos representantes de cada delegação.
A22 - Oportunidade de desenvolvimento pessoal	PART. 5 A perspectiva de desenvolvimento pessoal. PART. 15 Crescimento pessoal e gostar de simular.
A23 - Possibilidade de entretenimento	PART. 7 Eu me divertia muito participando das simulações, e além disso fiz muitas amizades que guardo com muito carinho até hoje. PART. 11 Discutir, aprender, conversar com pessoas novas, estar com os meus amigos, fofocar kk, e me divertir, certamente.
A 24- Fazer amizades	PART. 8 As discussões sobre um tema que eu gostava e também a convivência dos meus amigos que também faziam parte da CODIC e do MOCS. PART. 9 Não há um fator isolado. Sem dúvidas conhecer novas pessoas e estar com amigos em uma situação desafiadora compunha o quadro de motivações para estar ali. PART. 16 A troca gerada com os colegas. PART.17 A presença dos colegas, os tópicos de interesse, a integração com a equipe.
A 25- Propósito	PART. 12 O sentimento de fazer algo único no CEFET, de entregar algo totalmente fora do escopo técnico que a Escola se propunha, mostrando sua pluralidade, e ofertando para, principalmente, alunos do CEFET e de Escolas Públicas, possibilidades e mostrando caminhos que ficavam muitas vezes restritos aos colégios particulares. PART. 13 A possibilidade de fazer a diferença. Mesmo que fosse em uma simulação, essa possibilidade era instigante. Além disso, estar com os amigos e fazer novas amizades.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Desse modo, conforme visto anteriormente nos assuntos (A32 ao A35), que se referem à influência do MOCS na vida cotidiana dos estudantes, em relação aos aspectos da política internacional, oratória, argumentação e amizades, conseguimos perceber que esses corroboram com os dados das categorias *motivação* e *motivação para permanência no MOCS*, analisadas nesta subseção, relacionados a: entusiasmo por política (A3), amizades construídas e fazer amizades (A 3 e A24) e ao compartilhamento de opiniões (A20). Com isso, podemos concluir que as habilidades adquiridas durante a participação no MOCS foram relevantes também para a continuação dessas competências no exercício da vida cotidiana dos estudantes.

Por fim, a partir da análise de dados apresentada no tange às duas categorias, *motivação* e *motivação para permanência no MOCS*, conseguimos responder ao seguinte objetivo específico desta pesquisa: analisar o papel das simulações de organismos internacionais no desenvolvimento do pensamento crítico dos ex-alunos e refletir sobre como as atividades desses eventos estimulam a motivação, a autonomia e as interações entre os participantes durante os processos de aprendizagem. Tal cumprimento do objetivo se deu tendo em vista que as percepções dos participantes nos levam a concluir que o MOCS foi uma ferramenta que possibilitou o requisito motivação nos processos de aprendizagem desses alunos. Ademais, as concepções dos participantes indicaram que o formato dinâmico das simulações incentivou uma participação mais ativa e entusiástica nas atividades, o que justifica a inclusão da motivação como uma das categorias de análise.

5.4.3 Categoria: *interação*

Ao longo dos estudos teóricos que embasaram nossa pesquisa, pudemos perceber que as teorias de aprendizagem são unânimes em destacar o requisito de interação para que o processo de conhecimento aconteça. Entre os teóricos, destacamos Jean Piaget (1973, 1976, 1999) e Vigotski (1984), ambos citados por Esteves (2023 p. 24), sendo que o primeiro enfatiza suas afirmações valorizando a interação entre o indivíduo, o meio em que ele esteja inserido e o objeto de estudo; já para o segundo autor, há uma importância no desempenho da linguagem, ressaltando, assim, a interação social para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse cenário, com a finalidade de estudarmos a interação no contexto dos alunos que participaram do MOCS, fizemos a esses estudantes a seguinte pergunta: 7- *Quais são as memórias mais marcantes das simulações de que você participou?* O intuito dessa pergunta foi compreender, por meio da percepção dos alunos, se o MOCS possibilitou a interação como

forma de intervenção no processo de aprendizagem. O Quadro a seguir contém os assuntos da categoria em foco.

Quadro 18 - Assuntos da categoria: interação

Categoria, quantidade total de temas (assuntos) e de unidades de registro	Código do assunto	Assuntos (temas)	Quantidade unidades de registro
Interação 4 temas 12 unidades de registro	A8	Interação com o ambiente das simulações	3
	A9	Interações com outras culturas por meio de viagens	3
	A10	Relacionamentos interpessoais	3
	A11	Interação com o objeto de estudo	3

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Assim, por meio dos dados gerados, podemos extrair a categoria *interação*, com a apresentação de 4 (quatro) temas e 12 (doze) unidades de registro. Logo, diante do referencial teórico que consta desta pesquisa, foi possível verificar que a ambiência proporcionada pelo MOCS (A8), bem como os relacionamentos interpessoais construídos (A10) aparecem como fator de interação, em temas trazidos de acordo com as percepções dos alunos participantes. Além disso, obtivemos relatos que constituíram assuntos, tais como: objeto de estudo (A11) e interações com outras culturas por meio de viagens (A9).

Um dado importante também gerado foi sobre as viagens que os alunos realizaram por meio da participação nas SOI, tema (A9), de modo a propiciar uma interação com outras culturas diferentes e contribuir para a aprendizagem desses alunos. Dessa maneira, a categoria *interação* reflete o aspecto social e colaborativo no processo de aprendizagem, evidenciando que as simulações proporcionaram um ambiente propício para interações significativas entre os alunos, tanto no âmbito acadêmico quanto pessoal. As interações foram fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais e culturais, fortalecendo o aprendizado colaborativo.

A interação entre os alunos também desempenha um papel importante, destacado no tema relacionamentos interpessoais (A 10). O referencial teórico nos mostra, de acordo com Vygotsky (1984) *apud* Esteves (2023 p. 24), que o aprendizado é construído por meio de interações sociais. Dessa maneira, o autor enfatiza que as interações entre pares são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois permitem que os alunos desenvolvam suas habilidades por meio da troca de conhecimentos e experiências. Desse modo, o tema relacionamentos interpessoais (A 10), como citado, e interação com o objeto de estudo (A 11) mostram que o processo de aprendizado no MOCS foi colaborativo, com oportunidades de aprendizados por meio do intercâmbio cultural (A 9). Esse intercâmbio reflete a importância

das interações sociais no desenvolvimento das habilidades dos alunos. A interação com o ambiente das simulações (A 8) também fortalece a melhoria das competências por meio da prática frequente proporcionada pelo meio, conforme argumenta Piaget (1973, 1976, 1999, *apud* Esteves, 2023, p. 24).

A categoria *interação* também dialoga com o desenvolvimento do pensamento crítico, em que enfatizamos os ensinamentos Freirianos, que argumentam sobre a construção da aprendizagem por meio da interação com o conhecimento anterior de forma autônoma (Freire, 2017 *apud* Esteves, 2023), lembrando que, nessa perspectiva, a autonomia somente é criada quando exercitada pela consciência crítica do aluno. Logo, entendemos que a abordagem interdisciplinar e as oportunidades práticas de acordo com as percepções dos participantes do MOCS podem ter contribuído para um aprendizado ativo e reflexivo, em que os alunos, além de adquirirem conhecimento, tiveram a oportunidade de se desenvolverem de maneira integral adquirindo habilidades sociais, cognitivas e motivacionais.

Sob esse prisma, as percepções trazidas pelos participantes ao responderem à questão 7 (sete) são também representativas do requisito da interação com um conhecimento anterior na formação de uma nova aprendizagem, marcadas pelos dizeres de Freire (2017) citado por Esteves (2023). Desse modo, citamos o relato do PART. 8, que faz referência direta sobre as memórias marcantes.

PART. 8 Foram várias memórias marcantes, mas acho que as viagens para participar da SiNUS em Brasília e do ONU Jr. em Niterói foram pontos centrais da minha vivência enquanto membro da CODIC. Ver a dimensão de um modelo com participação de pessoas do Brasil inteiro foi muito impactante pra mim.

Dessa maneira, os dados gerados por meio da percepção dos estudantes nos levam a fechar cada um dos critérios exigidos para que haja interação para formação da aprendizagem, como, por exemplo, interação com o ambiente (A 8), nos moldes de Piaget (1973, 1976, 1999, *apud* Esteves, 2023), para a qual citamos o relato do PART. 1.

PART. 1 Meu maior marco foi quando eu consegui me desinibir no ambiente de simulação, que em um primeiro momento, pode ser muito assustador para quem é mais tímido. Quando eu consegui virar essa chavinha, foi muito marcante pra mim.

Já no que se refere à interação discutida por Vigotsky (1984, 2001, 2005, *apud* Esteves, 2023), que se concretiza pela relação com o meio social, temos a categoria de relacionamentos interpessoais (A10) e podemos citar a narrativa do PART. 9.

PART. 9 Apesar de sempre ter sido pessoa curiosa, é inegável a evolução da minha capacidade crítica e de relações interpessoais antes e após o MOCS e os eventos que participei com a CODIC. Além da mera exposição a ambientes que de fato exigem essas habilidades, ver outras pessoas da mesma idade buscando se desenvolver nesse aspecto nos expôs a várias formas distintas de exercitar habilidades de comunicação, negociação, interpretação etc.

O Quadro 19, a seguir, contém todos os temas e as respectivas unidades de registro relativas à categoria interação.

Quadro 19 - Categoria interação: assuntos e unidades de registro

Assuntos	Participantes e Unidades de Registro
A8 - Interação com o ambiente das simulações	PART. 1 Meu maior marco foi quando eu consegui me desinibir no ambiente de simulação, que em um primeiro momento, pode ser muito assustador para quem é mais tímido. Quando eu consegui virar essa chavinha, foi muito marcante pra mim. PART. 16 O clima dentro dos debates e a seriedade. PART. 18 Estar em ambiente de simulação é muito bom, tanto as discussões quanto a relação com os colegas delegados.
A9 - Interações com outras culturas por meio de viagens	PART. 2 Da viagem que fizemos a uma simulação no Rio de Janeiro! fui obrigado a ser imprensa e foi uma experiência muito enriquecedora. PART. 8 Foram várias memórias marcantes, mas acho que as viagens para participar da SiNUS em Brasília e do ONU Jr. em Niterói foram pontos centrais da minha vivência enquanto membro da CODIC. Ver a dimensão de um modelo com participação de pessoas do Brasil inteiro foi muito impactante pra mim. PART. 9 Após minha aprovação no Cefet, antes mesmo de iniciar as aulas fui convidado pra participar de um MOCS em sala, e comecei a fazer amizades com as pessoas da CODIC. Essas amizades foram se fortalecendo em cada evento que fazíamos ou participávamos em Belo Horizonte ou em outras cidades. As mais marcantes sem dúvida foram as viagens pra Niterói e pra Brasília.
A10- Relacionamentos interpessoais	PART. 3 Criação de laços de amizade, relacionamentos amorosos, festas muito fortes, além de favorecimento da arguição e escrita. PART. 7 Eu era muito tímida, o MOCS me auxiliou muito a me soltar e desenvolver relacionamentos interpessoais. Até hoje, mais de 10 anos depois, sou muito grata por essa oportunidade. PART. 9 Apesar de sempre ter sido pessoa curiosa, é inegável a evolução da minha capacidade crítica e de relações interpessoais antes e após o MOCS e os eventos que participei com a CODIC. Além da mera exposição a ambientes que de fato exigem essas habilidades, ver outras pessoas da mesma idade buscando se desenvolver nesse aspecto nos expôs a várias formas distintas de exercitar habilidades de comunicação, negociação, interpretação etc.
A11 - Interação com o objeto de estudo	PART. 6 Acredito que o final das simulações ao participar da construção de um comitê e do evento por mais de 6 meses e no fim ver que ele se concretizou da maneira esperada, é sempre um momento marcante para todos os diretores no evento. Assim como, seja como diretor ou delegado, quando uma proposta de resolução é aprovada. PART. 7 Fui Secretária Geral do MOCS IV, e lembro que fazer o discurso de abertura foi desafiador. Compor a mesa com vários professores me deixou bem nervosa, mas fiquei bem feliz ao final. Conduzir o comitê da Conferência Mundial das Mulheres, no ano de 2014, foi algo que inspirou minhas defesas pelos direitos das mulheres até hoje. Dentre outras simulações, participar da simulação de outra escola como comitê de imprensa inspirou minha decisão profissional. Escolhi ir para a área da Comunicação Social (Publicidade) PART. 12 Acredito que principalmente toda a organização do MOCS, desde o desenho dos comitês até as burocracias e as festas para custear o evento, me moldaram muito como pessoa. Conhecer outros estados, estudar muito e ao mesmo tempo curtir, foi com certeza um divisor de águas na minha formação.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Portanto, no que diz respeito ao modo com que as interações ocorreram de acordo com a percepção de cada aluno participante, foi possível concluir que a SOI, sendo neste estudo representada pelo MOCS, possibilita a aprendizagem, seja pela interação criada pelo vínculo de relações interpessoais que são estabelecidas ou pela interação com o meio que é o ambiente das simulações, bem como com o próprio objeto de estudo que é conduzido pelos estudantes. Portanto, com essa análise conseguimos complementar o cumprimento do objetivo desta pesquisa, que se refere ao aprimoramento das interações estimuladas pelas simulações. Por fim, notamos que a troca de ideias entre os participantes, que muitas vezes representavam diferentes nações e perspectivas, revela os relacionamentos interpessoais criados.

5.4.4 Categoria: *relação MOCS e redação do Enem*

Temos como um dos objetivos desta pesquisa verificar se as SOI podem fomentar as capacidades de leitura, interpretação, produção textual e argumentação dos estudantes, estabelecendo uma comparação com as suas notas obtidas na redação Enem. Por outro lado, precisamos verificar no nosso terceiro objetivo específico: *as competências linguísticas exigidas na redação do ENEM e compará-las às habilidades desenvolvidas nas SOI, junto às percepções dos alunos que participaram do MOCS, para identificar se as SOI contribuem para o desenvolvimento de letramento crítico*. Com isso, por meio das respostas obtidas sobre as perguntas: 7- *Quais são as memórias mais marcantes das simulações de que você participou?*, 9- *Em que aspectos você considera que a sua participação no MOCS foi determinante para que você alcançasse essa nota em redação no ENEM?* e 10- *Como você avalia que as suas experiências nas simulações afetaram a sua capacidade de analisar uma situação problema e propor possíveis soluções?* 16- *Como o MOCS afeta a sua vida cotidiana ainda hoje?*, encontramos 5 (cinco) temas, os quais constam do Quadro a seguir.

Quadro 20 - Assuntos da categoria: relação MOCS e redação do Enem

Categoria, quantidade total de temas (assuntos) e de unidades de registro	Código do assunto	Assuntos (temas)	Quantidade unidades de registro
Relação MOCS e redação do ENEM 5 temas 20 unidades de registro	A12	Desenvolvimento da argumentação	9
	A13	Habilidade de leitura	2
	A14	Interpretação	3
	A15	Produção textual	2
	A16	Letramento crítico	4

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Primeiramente, cabe esclarecer que as competências linguísticas exigidas na redação do Enem incluem a habilidade de ler e interpretar textos, construir argumentos e redigir de maneira coesa e coerente, conforme consta da Cartilha do Participante disponibilizada Inep (Brasil, 2023b). Logo, por meio da construção da seção *Letramento crítico: dos descritores da redação do ENEM aos índices de leitura dos estudantes brasileiros*, em que apresentamos dois quadros comparativos, pudemos constatar que as simulações proporcionam um espaço para que os alunos possam praticar essas competências. Isso veio a corroborar com a *Matriz de Competências Globais* (Una-Usa, 2014) e o Guia das Nações Unidas (2020), que retratam o funcionamento prático e as habilidades desenvolvidas nas simulações. As percepções trazidas pelos participantes do MOCS a respeito dessas competências validam a correlação teórica com a prática vivenciada por eles, especialmente no que tange aos temas encontrados, quais sejam: desenvolvimento da argumentação (A12) e produção textual (A15). A habilidade de leitura (A13), de interpretação (A14) e letramento crítico (A16) são fundamentais para compreender o tema da redação e utilizar os textos de apoio de forma adequada.

Além disso, por meio dessa comparação, mesmo citando posições contrárias ao desenvolvimento de letramento crítico pelo Enem, como a de Dering (2021), chegamos ao nosso entendimento sobre a exigência dessa capacidade no certame, considerando o item 1.5 da mencionada Cartilha, que trata da Competência V, qual seja: “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” (Brasil, 2023b, p. 5).

Essa conclusão foi formada considerando os dados analisados, os quais mostramos a seguir, bem como a análise teórica que mostra que, para a redação, o estudante deverá utilizar técnicas linguísticas e argumentativas que o habilitem a construir um texto que atenda aos requisitos da prova. Esses critérios, quando bem articulados, podem comprovar graus de letramento crítico e sua conexão com a compreensão do estudante ao comando da prova quanto às relações cognitivas prévias que poderá utilizar para a organização da redação.

Passamos a fazer uma correlação entre os dados gerados, uma vez que a apreciação pelas simulações (A1) e a possibilidade de praticar o discurso (A5), aliadas à motivação de adquirir habilidades de escrita (A6), contribuem diretamente para o aprimoramento das competências exigidas no Enem. A prática constante de argumentação (A12) e de produção textual nas simulações (A15) fortalece a capacidade de escrever textos mais articulados e argumentativos. Sob esse prisma, com base nas respostas à pergunta (9), houve a possibilidade da criação da categoria *Relação MOCS e redação do Enem*, na qual encontramos 5 (cinco) temas, com o total de 22 (vinte e duas) unidades de registro. Cabe ressaltar que, com 10 unidades de registro, o tema desenvolvimento da argumentação (A12) é o mais frequentes nessa categoria.

Nesse sentido e, de acordo com (Una-Usa, 2014), as simulações proporcionam aos alunos um ambiente para debater, negociar e defender pontos de vista que os levam a aprimorar suas habilidades argumentativas. Logo, esses eventos exigem que os participantes leiam documentos formais e resoluções diplomáticas, desenvolvendo a capacidade de leitura crítica e de interpretação de textos. Com isso, podemos dizer que esses aspectos são essenciais para compreender as propostas de temas da redação do Enem e para interpretar adequadamente os textos de apoio.

Desse modo, podemos afirmar que os dados gerados dialogam com os conceitos de desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação, produção textual e argumentação dos alunos participantes do MOCS, ao destacar como as simulações contribuíram para o aprimoramento dessas competências. Logo, citamos os temas alcançados: habilidade de leitura (A13), com 2 (duas) unidades de registro, e a habilidade de interpretação (A14), com 3 (três) unidades de registro. Para evidenciarmos esse entendimento, citamos alguns relatos.

PART. 10 Eu fiz o Enem em 2013, ele não tinha o valor que tem hoje. Na época eu entrei na faculdade pelo vestibular tradicional. Independente disso, não esqueço uma frase que um amigo de MOCS me dizia: Nós, mesmo técnicos em mecânica, somos melhores em português que em matemática, melhores em ciências humanas do que ciências da natureza. É evidente que mais de três anos simulando no ensino médio nos permitiu ter vivência com o internacional, compreender melhor as culturas, exercer a prática da leitura e da escrita e tudo isso reflete no resultado do exame. Aprimoramos não só o conhecimento de política internacional, mas passamos a acompanhar melhor as notícias, fatos de conhecimento geral e temos mais esclarecimento para argumentar.

PART. 3 Os temas sempre caíam, sempre o tema da redação tinha relação com as discussões de algum comitê do mocs. A nota eu me perdi um pouco por conta do nervosismo e de saber muito dos temas e não conseguir focar.

Sob esse prisma, em análise à *Matriz de Competências Globais*, trabalhada no plano de aula em referência ao *Projeto Salas de Aula Globais dos EUA* (Una-Usa, (2014, p. 12), verificamos que a leitura de textos, documentos oficiais e resoluções, características de simulações, requer uma boa compreensão de leitura, assim os alunos precisam interpretar esses textos para entender os problemas globais e sugerir soluções viáveis. Desse modo, as capacidades de leitura (A13) e a interpretação (A14) formam temas que, segundo a percepção dos alunos, aprimoraram suas capacidades de análise e interpretação de conteúdo. Dessa maneira, como as simulações envolvem a leitura de documentos complexos, como resoluções da ONU, que exigem compreensão profunda e análise crítica, a participação nos eventos faz com que essa interação com textos formais e técnicos fortaleça a capacidade dos alunos de interpretar informações e aplicar esse conhecimento na produção de textos e em outros contextos acadêmicos. Nesse sentido, citamos o relato do PART. 8.

PART. 8 Eu citaria principalmente a habilidade de construção e organização dos argumentos. Em geral, cada delegação precisa preparar um Documento de Posição Oficial (DPO) antes do evento. Tal documento geralmente contém uma página e tem como objetivo sintetizar o posicionamento daquela delegação em relação ao tema discutido no comitê. A organização do documento é bem parecida com o texto dissertativo-argumentativo que fazemos no ENEM, pois é necessário dar um contexto do problema, apresentar os argumentos em favor da posição da delegação, e apresentar propostas de solução para o problema em questão. Assim, a experiência na confecção desses documentos foi de grande auxílio nas redações que fiz para o ENEM.

O desenvolvimento da produção textual (A15) foi registrado com 3 (três) unidades de registro, indicando que as simulações ajudaram os alunos a melhorar sua escrita via redação de Documentos de Posicionamento Oficial (DPO), de discursos, relatórios e outros textos. Assim, é possível afirmar que as simulações exigem que os alunos organizem suas ideias de forma coerente e clara, seguindo padrões argumentativos e formais. Esse processo reflete diretamente na melhoria das habilidades de produção textual, alinhando-se às exigências do Enem. Isso pode ser demonstrado pelo relato do PART. 6.

PART. 6 Participando da diretoria do evento, escrever os guias foi determinante no meu aprendizado de escrita. E enquanto delegada, as escritas de documentos e propostas de resolução em comitês também são de grande ajuda, visto que as redações do Enem são finalizadas com projetos de mudança e o que deveria ser feito.

Nesse viés, podemos dizer que as simulações desafiam os alunos a articular ideias complexas e defendê-las em debates diplomáticos. Essa prática constante refina suas habilidades argumentativas, fundamentais tanto para o contexto das simulações quanto para a produção de textos argumentativos, como aqueles exigidos na redação do Enem. Podemos relacionar a participação no MOCS e a argumentatividade quando PART. 17, ao responder sobre a relação de sua atuação em simulações e a escolha profissional, revelou que: “Me aproximei de temas relacionados à infância e à educação e, por isso, concretizei a escolha de Pedagogia. Além disso, a paixão por explicar e debater ideias me fez buscar, ativamente, a docência”. Esse exemplo demonstra como a simulação ajudou a fortalecer a argumentação e a desenvolver uma reflexão mais profunda sobre temas sociais e educacionais.

Pela análise dos dados, notamos que a motivação dos alunos para melhorar suas habilidades oratórias e escritas, juntamente com o ambiente de interação proporcionado pelas simulações, criam um contexto de aprendizagem ativa e colaborativa. Isso potencializa o desenvolvimento de leitura, interpretação e argumentação, fundamentais para o aprimoramento textual. Dessa maneira, especialmente no que diz respeito à categoria em foco, podemos afirmar

que a prática constante de atividades que envolvem a leitura de documentos complexos, de interpretação de temas globais e de argumentação em debates simula contextos reais, promovendo o aprimoramento dessas competências e preparando os alunos para desafios, como os colocados na redação do Enem.

Com isso, as simulações ajudam os alunos a aprimorarem suas habilidades de argumentação (A12), algo central na redação do Enem, que pede uma defesa clara de pontos de vista. A prática de debater temas globais e de compor textos escritos durante as simulações fortalece a capacidade de produção textual exigida na estrutura dissertativa-argumentativa da redação do exame. Desse modo, ressaltamos uma correlação com o tema pensamento crítico (A17), em que identificamos a capacidade de propor soluções, assim, argumentamos que no Enem, além de ser necessária a identificação de problemas sociais, os alunos precisam também sugerir intervenções. A prática de propor soluções durante as simulações reflete essa habilidade essencial para o desenvolvimento de uma argumentação (A12) consistente na redação.

Os dados gerados dialogam com os conceitos de pensamento crítico, letramento crítico e competências linguísticas exigidas na redação do certame de várias maneiras. Há relação entre o desenvolvimento da argumentação (A12) e o tema pensamento crítico (A17), ao estimular a reflexão sobre diferentes pontos de vista. Para elucidar, enfatizamos unidades de registro que nos levam a inferir pela capacidade de analisar, avaliar e formular julgamentos informados. Nesse sentido, as simulações do MOCS promovem essas habilidades ao encorajar os alunos a avaliar particularidades e propor soluções. Esses elementos são fundamentais para a redação do Enem, em que os estudantes precisam articular respostas críticas e bem fundamentadas, demonstrando a capacidade de refletir sobre problemas sociais e propor soluções claras e coerentes com a temática exigida.

Em relação à nota de redação do Enem informada pelos participantes, dos 18 (dezoito) participantes que se lembraram da nota, 6 (seis) tiraram notas entre 900,00 e 980,00, 8 (oito) pessoas obtiveram notas entre 800,00 e 880,00, 3 (três) dos participantes tiraram entre 640,00 e 720,00 e apenas um participante tirou nota abaixo de 600,00. Isso significa que, do total de participantes que se lembraram da nota de redação, o percentual de 77% teve notas altas. Esse desempenho sugere que as simulações ajudaram a desenvolver habilidades analíticas e argumentativas, essenciais para o pensamento crítico e o letramento crítico, especialmente nas provas de redação. As referidas notas constam do Quadro 7, apresentado no início deste capítulo.

Desse modo, os dados evidenciam o desenvolvimento de competências linguísticas exigidas na redação do Enem através das percepções dos alunos que participaram do MOCS.

Passaremos, assim, a tratar também sobre o tema letramento crítico (A16) com o total de 4 (quatro) unidades de registro, que é uma competência que entendemos ser exigida pela prova de redação do certame em tela.

Nesse sentido, Gomes (2023) enfatiza que a habilidade de letramento crítico vai além da simples leitura, escrita e interpretação, envolvendo a capacidade de analisar, questionar e intervir nas realidades sociais, em face da construção das relações de poder e desigualdades existentes. No que tange ao nosso objeto de estudo, qual seja, identificar se a SOI é uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento dessa competência, percebemos, no contexto das simulações, que os alunos se envolvem com questões globais, o que possibilita o aprimoramento de abordagem ativa e análise de contexto, análise de manipulações ou distorções e análise de relações de poder. Esses elementos são fundamentais, como amplamente discutido no referencial teórico, para desenvolvimento do letramento crítico. Vejamos alguns relatos dos participantes, para contextualizar.

PART. 9 Após minha aprovação no Cefet, antes mesmo de iniciar as aulas fui convidado pra participar de um MOCS em sala, e comecei a fazer amizades com as pessoas da CODIC. Essas amizades foram tornando o interesse em estudar e me politizar mais fortes, o que foi um grande incentivador para a apuração de um olhar crítico na sociedade. Esse olhar crítico foi algo que passou a ser uma competência apurada que facilitou a interpretação de contextos. Além disso, durante os comitês simulados temos que exercitar e aprimorar muito nossa capacidade de comunicação, aprendendo a falar de maneira clara, objetiva e concisa, sem ser simplista ou leviano.

Ademais, quando nos referimos a Soares (2012) na parte teórica, ao tratar sobre letramento, vimos que devido às mudanças sociais, não cabe mais às pessoas fazerem somente o uso das habilidades de escrever e ler puramente ditas, mas elas precisam cumprir as novas imposições exigidas em suas comunidades. Nesse ponto, queremos destacar a fala do PART.4: *“melhorou minha capacidade de avaliar os diversos interesses envolvidos na situação e dinâmicas de poder”*. Isso demonstra que a sua participação na SOI o possibilitou, a luz da teoria apresentada, dar novos contornos à sua análise de discursos, levando em consideração outras dimensões a serem discutidas e não somente aquelas que lhes foram apresentadas.

Desse modo, embora a temática letramento crítico tenha apenas 4 (quatro) unidades de registro, ela está fortemente ligada a outra temática e categoria, como *pensamento crítico* e *autonomia*. Nesse viés, vamos referenciar também Sardinha (2018), que aduz que letramento crítico implica em ler, escrever, interpretar, por meio de questionamento sobre o contexto das informações, bem como reconhecer implicações sociais e políticas. Ao analisarmos o MOCS, identificamos que, ao simular organismos internacionais e debater questões globais, os alunos

podem ampliar sua perspectiva e desenvolver capacidade de avaliação. Isso fomenta uma compreensão mais ampla e crítica dos textos e temas abordados, algo essencial na redação do Enem, que exige a articulação de argumentos embasados e críticos sobre temas atuais diversos. Nesse sentido, citamos a narrativa do PART. 10, que aduz sobre o seu entendimento a respeito da diversidade cultural, bem assim sobre sua vivência com a escrita e leitura, no tema habilidade de leitura (A13).

PART. 10 Eu fiz o Enem em 2013, ele não tinha o valor que tem hoje. Na época eu entrei na faculdade pelo vestibular tradicional. Independente disso, não esqueço uma frase que um amigo de MOCS me dizia: nós, mesmo técnicos em mecânica, somos melhores em português que em matemática, melhores em ciências humanas do que ciências da natureza. É evidente que mais de três anos simulando no ensino médio nos permitiu ter vivência com o internacional, compreender melhor as culturas, exercer a prática da leitura e da escrita e tudo isso reflete no resultado do exame. Aprimoramos não só o conhecimento de política internacional, mas passamos a acompanhar melhor as notícias, fatos de conhecimento geral e temos mais esclarecimento para argumentar.

Vimos no referencial teórico o trabalho de Parreiras e Paiva (2018), que nos mostram exemplo de atividades utilizadas dentro de sala de aula para desenvolvimento de letramento crítico, usando por analogia às SOI com aplicação da DIPAC (Parreiras, 2020), o que reflete como essa abordagem poderá ser explorada e adaptada a outros contextos escolares, ampliando assim os resultados práticos demonstrado por esta pesquisa. Nesse ponto, por meio do relato do PART. 10, foi possível, mesmo que de forma mais sutil, captar uma percepção sobre o impacto das SOI nesses resultados práticos, levando as habilidades adquiridas para outros contextos educacionais, além do CEFET-MG.

Assim, contradição levantada pelo próprio PART. 10, quando aduz que, apesar de ter se formado em curso técnico, tinha mais conhecimento na disciplina de língua portuguesa e na área de humanas. Isso nos demonstra que a sua participação no MOCS, de acordo com a sua concepção, o possibilitou a aplicar essas competências para colher resultados práticos, como bem ressaltado por ele, melhorando sua argumentação.

Verificamos no Quadro 11 a forma com que os participantes se preparavam para o MOCS, havendo relatos de que as pesquisas se davam através de leituras e pesquisas independentes, indicando assim um desenvolvimento da autonomia. Os alunos se engajaram na leitura de guias de estudo, pesquisas sobre suas delegações e temas, e alguns até buscaram fontes acadêmicas adicionais e contato com embaixadas e consulados. Essa preparação autônoma para os debates em simulações demonstra a capacidade de se auto-organizar e buscar conhecimento crítico, fatores essenciais no letramento crítico. Um exemplo é a citação a seguir.

PART. 10 Lia muitas páginas da internet. Sempre que possível, acessava conteúdo na língua do país que eu ia representar. Acessava os documentos da ONU sobre o tema. Conversava com os colegas de MOCS e fazia simulações internas. Cheguei a enviar e-mails para jornalistas de jornais locais dos países que ia representar para pedir um posicionamento deles sobre o assunto que seria debatido. Também já entramos em contato com consulados e embaixadas, principalmente para conseguir brindes e material de divulgação.

Por outro lado, identificamos que os comitês preferidos pelos participantes incluíam temáticas sociais, humanitárias e questões ligadas à Unesco (Quadro 9). Esses temas envolvem questões globais, sociais e de direitos humanos, que exigem uma reflexão crítica sobre problemas complexos. O engajamento com essas questões demonstra que o MOCS estimulou o pensamento crítico e o desejo de discutir temas relevantes no contexto global, o que está diretamente relacionado ao letramento crítico. Nesse ponto, novamente ressaltamos que o letramento crítico é uma capacidade para combater as desigualdades sociais, por meio da escrita, leitura e interpretação (Sardinha, 2018). Desse modo, queremos destacar o relato do PART. 11, que disserta sobre a vanguarda a respeito dos direitos humanos no letramento crítico (A 16).

PART. 11 Afeta em saber me portar durante uma discussão, a como me reconhecer dentro de um discurso, além de saber reconhecer um argumento falacioso, tendencioso, imoral, etc. Além disso, a participação como diretor influenciou é ainda influencia na minha escrita, no modo de formatar um texto acadêmico, como apresentar um Seminário, dar uma aula, e diversas outras coisas.

Ademais, para Cassany e Sala (2009, p. 81), conforme citados por Baptista *et al.* (2016, p. 35), aduzem que a forma com que os indivíduos se relacionam e conseguem se conectar com a realidade irá refletir na maneira como sua escrita é apresentada. Dessa maneira, entendemos o letramento crítico como uma capacidade de identificar as diversas perspectivas e entender a racionalidade que fizeram com que essas percepções fossem consideradas recorrentes, tornando-se concepções absolutas. Desse modo, correlacionando a teoria com os dados gerados, temos o depoimento do PART. 19:

PART. 19 As experiências no MOCS e em outras simulações permitiram entender a pluralidade da maioria dos problemas (especialmente geopolíticos e sociais) já que a "solução" só é alcançada através do diálogo e do respeito mútuo dos participantes do debate. Além disso, a participação nos comitês permite a coexistência respeitosa de vários pontos de vista - muitas vezes contrários - sem que isso resulte em conflitos diretos além de fundamentar a ideia de que os participantes estão abertos ao diálogo e devem chegar juntos a um "meio termo" para solução do conflito.

Em análise ao Quadro 10 (Preparação para o MOCS) e conforme já apresentado na seção sobre autonomia, dos 20 (vinte) participantes, 19 (dezenove) relataram se preparar para o MOCS por meio de leituras e pesquisas independentes, indicando um desenvolvimento da autonomia. Essa preparação autônoma para os debates em simulações demonstra a capacidade de se auto-organizar e buscar conhecimento crítico, fatores essenciais no letramento crítico.

Da mesma maneira, conforme apontado no Quadro 9 (Preferência de Comitês MOCS), o fato de os comitês preferidos pelos participantes envolverem questões globais, sociais e de direitos humanos, demonstra que o MOCS estimulou o pensamento crítico e o desejo de discutir temas relevantes no contexto global, o que está diretamente relacionado ao letramento crítico.

Assim, apresentamos o Quadro 21, com a categoria de análise e os temas encontrados.

Quadro 21 - Categoria relação MOCS e redação do Enem: assuntos e unidades de registro

Assuntos	Participantes e Unidades de Registro
A 12 - Desenvolvimento da argumentação	PART. 1 Na construção de repertórios para argumentação. PART. 4 Desenvolvimento da capacidade argumentativa e de síntese. PART. 5 Desenvolvimento de conhecimentos gerais e construção de argumentação sólida mesmo em temas não completamente dominados. PART. 7 Acredito que do ponto de vista da argumentação, a nota foi boa para os parâmetros da época. PART. 8 Eu citaria principalmente a habilidade de construção e organização dos argumentos. Em geral, cada delegação precisa preparar um Documento de Posição Oficial (DPO) antes do evento. Tal documento geralmente contém uma página e tem como objetivo sintetizar o posicionamento daquela delegação em relação ao tema discutido no comitê. A organização do documento é bem parecida com o texto dissertativo-argumentativo que fazemos no ENEM, pois é necessário dar um contexto do problema, apresentar os argumentos em favor da posição da delegação, e apresentar propostas de solução para o problema em questão. Assim, a experiência na confecção desses documentos foi de grande auxílio nas redações que fiz para o ENEM. PART. 11 Facilidade em construir e consolidar a argumentação, além de maior desenvoltura para estrutura textual dissertativa argumentativa. PART. 13 Com certeza não só o MOCS, mas a participação em outros comitês simulados ajudou bastante na criação e transcrição da argumentação para a redação. PART. 14 O MOCS foi fundamental no desenvolvimento das minhas habilidades argumentativas além de me trazer muita bagagem de compreensão de geografia, política, leis e de mundo no geral. PART. 16 Fiquei no staff e não tive diretamente nas reuniões, mas o pouco tempo que ficamos em sala servindo água e afins dá pra pegar um pouco das tratativas e ter influência para poder procurar mais sobre as problemáticas e treinar as habilidades argumentativas.
A13- Habilidade de leitura	PART. 2 Muito relevante! a parte de organização do argumento e acesso a informações de conhecimento geral adquiridos nas simulações. PART. 10 Eu fiz o Enes em 2013, ele não tinha o valor que tem hoje. Na época eu entrei na faculdade pelo vestibular tradicional. Independente disso, não esqueço uma frase que um amigo de MOCS me dizia: Nós, mesmo técnicos em mecânica, somos melhores em português que em matemática, melhores em ciências humanas do que ciências da natureza. É evidente que mais de três anos simulando no ensino médio nos permitiu ter vivência com o internacional, compreender melhor as culturas, exercer a prática da leitura e da escrita e tudo isso reflete no resultado do exame. Aprimoramos não só o conhecimento de política internacional, mas passamos a acompanhar melhor as notícias, fatos de conhecimento geral e temos mais esclarecimento para argumentar.
A14- Interpretação	PART. 3 Os temas sempre caíam, sempre o tema da redação tinha relação com as discussões de algum comitê do mocs. A nota eu me perdi um pouco por conta do nervosismo e de saber muito dos temas e não conseguir focar. PART. 15 Conhecimento dos temas e referencial teórico. PART. 14 Obter conhecimento sobre temas de interesse e o prazer de debater.
A15- Produção textual	PART. 6 Participando da diretoria do evento, escrever os guias foi determinante no meu aprendizado de escrita. E enquanto delegada, as escritas de documentos e propostas de resolução em comitês também são de grande ajuda, visto que as redações do enem são finalizadas com projetos de mudança e o que deveria ser feito. PART. 12 Acredito que o MOCS me forçou a escrever com mais frequência com certa formalidade e cordialidade, o que ampliou meu vocabulário e formas de expressar.

(continua)

(conclusão)

A16- Letramento crítico	PART. 9 Após minha aprovação no Cefet, antes mesmo de iniciar as aulas fui convidado pra participar de um MOCS em sala, e comecei a fazer amizades com as pessoas da CODIC. Essas amizades foram tornando o interesse em estudar e me politizar mais fortes, o que foi um grande incentivador para a apuração de um olhar crítico na sociedade. Esse olhar crítico foi algo que passou a ser uma competência apurada que facilitou a interpretação de contextos. Além disso, durante os comitês simulados temos que exercitar e aprimorar muito nossa capacidade de comunicação, aprendendo a falar de maneira clara, objetiva e concisa, sem ser simplista ou leviano. PART. 11 Afeta em saber me portar durante uma discussão, a como me reconhecer dentro de um discurso, além de saber reconhecer um argumento falacioso, tendencioso, imoral, etc. Além disso, a participação como diretor influenciou é ainda influencia na minha escrita, no modo de formatar um texto acadêmico, como apresentar um Seminário, dar uma aula, e diversas outras coisas. PART. 4 Melhorou minha capacidade de avaliar os diversos interesses envolvidos na situação e dinâmicas de poder. PART. 19 As experiências no MOCS e em outras simulações permitiram entender a pluralidade da maioria dos problemas (especialmente geopolíticos e sociais) já que a "solução" só é alcançada através do diálogo e do respeito mútuo dos participantes do debate. Além disso, a participação nos comitês permite a coexistência respeitosa de vários pontos de vista - muitas vezes contrários - sem que isso resulte em conflitos diretos além de fundamentar a ideia de que os participantes estão abertos ao diálogo e devem chegar juntos a um "meio termo" para solução do conflito.
-------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Logo, cabe aqui justificar que as respostas dos participantes mencionaram a importância da simulação para o aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação e argumentação, refletindo diretamente na capacidade de analisar criticamente questões globais e sociais. Nesse viés, por meio dos dados, foi possível constatar que o MOCS proporcionou a esses estudantes o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre temas internacionais, justificando a escolha da temática letramento crítico.

Assim, de acordo com a exposição ora feita, confirmamos nossa hipótese inicial de que as Simulações de Organismos Internacionais proporcionam os requisitos necessários para uma aprendizagem sólida, tais como motivação, autonomia e interação, estimulando o letramento crítico de seus participantes, uma vez que proporcionam, por essência, a vivência com temas que envolvem questões sobre as relações de poder existentes na sociedade. Da mesma maneira, as SOI conectam os seus participantes a temáticas relacionadas às disparidades sociais, facilitando o exercício deles para aplicação de seus posicionamentos a respeito desses assuntos, por meio da escrita, leitura e interpretação e das inúmeras informações que lhe são apresentadas por meio dos discursos. Essa prática constante refina suas habilidades argumentativas, fundamentais tanto para o contexto das simulações quanto para a produção de textos argumentativos.

Desse modo, a partir dos dados gerados e das análises apresentadas nesta subseção, conseguimos responder aos seguintes objetivos específicos: *examinar como as simulações podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação, produção textual e argumentação dos alunos participantes do MOCS, estabelecendo uma comparação com as suas notas obtidas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); verificar as competências linguísticas exigidas na redação do ENEM e compará-las às habilidades praticadas nas SOI, para identificar segundo a percepção dos participantes se as simulações contribuem para o desenvolvimento de letramento crítico.* Com isso, constatamos que o envolvimento dos alunos nas simulações possibilitou a aplicação prática em contextos de resolução de problemas, debates e redação de documentos. Essa prática regular fortaleceu suas competências para o exame, evidenciando uma correlação entre a participação no MOCS e o aprimoramento das habilidades exigidas na redação do Enem, o que foi evidenciado em notas altas na redação dos alunos respondentes. Nesse viés, podemos dizer que as simulações desafiam os alunos a articularem ideias complexas e defendê-las em debates diplomáticos.

5.4.5 Categoria: *autonomia*

Para a formação da categoria em análise, examinamos as respostas dos participantes às seguintes perguntas: 10- *Como você avalia que as suas experiências nas simulações afetaram a sua capacidade de analisar uma situação problema e propor possíveis soluções?* e 11- *Como essa sua capacidade era antes do modelo simulado do CEFET/MG (MOCS) e como ficou depois?*

Primeiramente, enfatizamos que o desenvolvimento do pensamento crítico é destacado pelo tema (A17) dentro da categoria *autonomia*. Isso se deu tendo em vista que, de acordo com os ensinamentos de Freire (2013), a aprendizagem nasce da interação do indivíduo com seu conhecimento anterior e com sua autonomia, sendo esta o reflexo do desenvolvimento do seu pensamento crítico. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2013) compreende o pensamento crítico como a capacidade essencial para uma aprendizagem ativa e reflexiva, praticando a análise das teorias na realidade social na qual os indivíduos estão inseridos.

O Quadro a seguir mostra os assuntos relacionados à categoria *autonomia*.

Quadro 22 - Assuntos da categoria: autonomia

Categoria, quantidade total de temas (assuntos) e de unidades de registro	Código do assunto	Assuntos (temas)	Quantidade unidades de registro
Autonomia 3 temas 18 unidades de registro	A17	Pensamento crítico	13
	A18	Tomada de decisão	2
	A19	Protagonismo	3

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Desse modo, diante do embasamento teórico visto, temos que o pensamento crítico (A17) envolve a habilidade de avaliar, interpretar e refletir sobre informações para tomar decisões e propor soluções. Assim, formamos o tema referenciado com base nas unidades de registro extraídas das concepções dos alunos que nos permitiram interpretar que houve o desenvolvimento da capacidade de avaliação, amplitude de perspectiva e a habilidades de propor soluções desses participantes. Isso demonstra que os alunos foram capazes de aplicar suas habilidades críticas em diferentes situações, enfatizando os pilares do pensamento crítico. Com isso, o tema pensamento crítico (A17), com 13 (treze) unidades de registro, exemplifica habilidades que inferimos a ampliação de visões e avaliação de contextos, refletindo em uma

compreensão crítica dos problemas apresentados durante as simulações. Para exemplificar, citamos alguns relatos.

PART. 1 O MOCS permitiu que eu ampliasse minhas perspectivas de determinado assunto, possibilitando que eu saísse da caixinha.

PART. 5 Os modelos de simulação me ajudaram a desenvolver um olhar crítico e analisar as situações em perspectiva, analisando toda a dimensão dos problemas e ponderando rotas de solução e resultados potenciais.

PART. 12 Acredito que a principal característica que me desenvolvi foi a capacidade de fazer uma análise mais profunda da situação, nunca se ater ao fato inicial, e ter uma visão de diferentes perspectivas. Com isso, ampliamos nosso leque de resoluções e caminhos.

Nesse sentido, os alunos demonstraram ter adquirido habilidades, como avaliação de particularidades, de modo que o pensamento crítico, desenvolvido nas simulações, seja essencial para interpretar textos de forma mais profunda e para argumentar de maneira persuasiva. A capacidade de avaliar diferentes perspectivas e propor soluções está diretamente relacionada à competência argumentativa e de produção textual, que também são avaliadas na redação do Enem. Vejamos alguns relatos.

PART. 8 Definitivamente, a minha vivência em simulações me ajudou a enxergar as várias facetas de determinados problemas e também a desenvolver habilidades diplomáticas que me permitiram propor soluções para conflitos, principalmente envolvendo a comunicação não-violenta.

PART. 13 Ajudaram muito! Na minha visão a soma entre o raciocínio técnico do curso com as discussões e propostas das simulações, foram fundamentais para conseguir propor soluções mais simples e conseguir me expor com argumentos frente as outras pessoas.

Enfatizamos que, no que tange ao nosso interesse de pesquisa em encontrar constatações da relação entre a SOI e o desenvolvimento do pensamento crítico, localizamos o estudo de Godinho (2015). Segundo o autor, foi possível perceber o desenvolvimento da capacidade de criticidade e autonomia pelos alunos participantes. Com isso, de acordo com Santos (2021), o pensamento crítico tem como foco desenvolvimento de habilidade resolutiva de problemas. Nesse ponto, queremos destacar a percepção dos alunos em relação à habilidade de propor soluções e, para corroborar, citamos uma narrativa do PART. 7, que nos faz refletir sobre a prática de consenso estimulada pelas SOI, uma vez que se busca dentro deste contexto, como trazido pelo participante, “uma solução que atenda a todos”.

PART. 7 Acredito que me auxiliaram não só a argumentar, mas também a negociar, a chegar num ponto comum. Penso que as simulações também nos fazem estimular a criatividade de pensar em uma solução que atenda a todos.

Dessa maneira, entendemos que as simulações proporcionaram um ambiente interativo de debates e resolução de problemas complexos, o que incentivou o desenvolvimento de habilidades de argumentação e negociação. A participação ativa nos comitês e o engajamento com diferentes perspectivas culturais e políticas, como relatado por vários participantes, é um indicativo de que as simulações promoveram o desenvolvimento de habilidades de interação crítica. Para demonstrar essa constatação, apresentamos as seguintes narrativas de alguns participantes.

PART. 10 Avalio positivamente. Debater com delegados, que trazem consigo ideias próprios de países diferentes, visando escrever uma resolução é exatamente uma escola. A partir de problemas locais ou internacionais, aqueles que tem contato com MUN devem buscar soluções eficazes e razoáveis, que possam ser aceitas e aplicadas em diferentes situações. Isso vale para um ambiente simulado/controlado, mas também para situações do cotidiano ou da indústria.

PART. 8 Definitivamente, a minha vivência em simulações me ajudou a enxergar as várias facetas de determinados problemas e também a desenvolver habilidades diplomáticas que me permitiram propor soluções para conflitos, principalmente envolvendo a comunicação não-violenta.

Enfatizamos, ainda que no tema supramencionado, encontramos percepções dos estudantes que nos levam a inferir sobre a ampliação do pensamento crítico, indicando uma mudança da mentalidade analítica dos alunos para uma performance mais resolutiva, aprimorando, assim, a habilidade de autonomia. Já com relação aos temas tomada de decisão (A18) e protagonismo (A19), identificamos narrativas sobre a tomada de decisões e protagonismos desses alunos, competências que também estão ligadas ao comportamento mais autônomo que influenciam a maneira mais independente desses indivíduos, refletindo em um crescimento pessoal ao longo das atividades de simulação. Como exemplo da influência da evolução do pensamento crítico para a autonomia, temos o relato do PART. 19, que demonstra essa capacidade na busca por discussões mais reflexivas e democráticas.

PART. 19 Antes mesmo da participação no MOCS já havia decidido meu curso de graduação (ciência da computação) mas a participação no MOCS me direcionou a participar de mais ambientes democráticos e buscar por situações em que eu possa exercitar meu pensamento crítico, conhecendo pontos de vista diferentes buscando sempre formas respeitadas de debate.

Ainda sobre a categoria *autonomia*, destacamos o Quadro 10 (Preparação para o MOCS), em que foi possível constatar que 19 (dezenove) participantes relataram se preparar para o MOCS por meio de leituras e pesquisas independentes, indicando assim o

desenvolvimento autônomo na busca do conhecimento. Citamos o relato do PART. 10, que foi em busca de fontes de estudos adicionais e contato com embaixadas e consulados.

PART. 10 Lia muitas páginas da internet. Sempre que possível, acessava conteúdo na língua do país que eu ia representar. Acessava os documentos da ONU sobre o tema. Conversava com os colegas de MOCS e fazia simulações internas. Cheguei a enviar e-mails para jornalistas de jornais locais dos países que ia representar para pedir um posicionamento deles sobre o assunto que seria debatido. Também já entramos em contato com consulados e embaixadas, principalmente para conseguir brindes e material de divulgação.

Para corroborar com esse assunto, o art. 35 da LDB (Brasil, 1996) enfatiza que o ensino secundarista, além de outras capacidades, deve preparar o aluno para o trabalho e o desenvolver para o exercício autônomo. Assim, de acordo com o PART. 19, ora citado, a SOI lhe proporcionou discussões mais reflexivas e democráticas, demonstrando, assim, seu pensamento crítico e, por consequência, sua autonomia (Freire, 2013). Por fim, os alunos relataram experiências que fomentaram e protagonizaram suas ações nas simulações, proporcionando a ampliação do pensamento crítico. Para exemplificar, citamos o seguinte relato do PART. 2: “era fraca e ficou mais refinada”.

Em face dos ensinamentos de Bacich e Moran (2017), citados por Santos *et al.* (2022), há relevância em se propor ambientes nos quais os alunos possam desenvolver o seu protagonismo. Diante disso, entendemos a SOI nesse contexto como uma estratégia pedagógica. Isso posto, correlacionando esse estudo ao MOCS, verificamos que este ofereceu oportunidades para que os alunos desenvolvessem um papel central em ambientes de aprendizagem ativa, enfatizando assim também a autonomia desses estudantes, desempenhando funções de protagonismo (A19). Nesse sentido, para enfatizarmos nosso entendimento, trazemos o seguinte relato do PART. 14: “*Acredito que já era boa, mas faltava conhecimento pra saber quais soluções eram boas na teoria, mas falhavam ao ser aplicadas*”.

Por fim, apresentamos, a seguir, a descrição da categoria *autonomia* e dos temas a respeito.

Quadro 23 - Categoria autonomia: assuntos e unidades de registro

Assuntos	Participantes e Unidades de Registro
A 17- Pensamento crítico	PART. 1 O MOCS permitiu que eu ampliasse minhas perspectivas de determinado assunto, possibilitando que eu saísse da caixinha. PART. 2 Muito relevante! As simulações era constantemente exposto a problemas e com uma enorme pressão para encontrar soluções. PART. 5 Os modelos de simulação me ajudaram a desenvolver um olhar crítico e analisar as situações em perspectiva, analisando toda a dimensão dos problemas e ponderando rotas de solução e resultados potenciais. PART. 6 O MOCS me ajudou muito nessa questão de apresentar soluções para os problemas, porque nos faz pensar muito em como solucionar um problema difícil na resolução do comitê, ainda que sejam soluções utópicas, dentro dos comitês, para que acabe da melhor forma. Essa forma de pensamento pode ser extrapolada para outras áreas. PART. 7 Acredito que me auxiliaram não só a argumentar, mas também a negociar, a chegar num ponto comum. Penso que as simulações também nos fazem estimular a criatividade de pensar em uma solução que atenda a todos. PART. 8 Definitivamente, a minha vivência em simulações me ajudou a enxergar as várias facetas de determinados problemas e também a desenvolver habilidades diplomáticas que me permitiram propor soluções para conflitos, principalmente envolvendo a comunicação não-violenta. PART. 9 Pode-se dizer que avaliar e propor soluções é o objetivo de todo comitê. A cada evento éramos desafiados a incorporar um ponto de vista, por vezes discordantes dos nossos, e a partir dessa visão encarar um problema e defender soluções condizentes com essa posição. São muitas as competências necessárias pra executar tudo isso. Exercitar essas habilidades e ver outras pessoas as exercitando de formas distintas vai aumentando nosso arsenal interpretativo e propositivo. PART. 10 Avalio positivamente. Debater com delegados, que trazem consigo ideias próprios de países diferentes, visando escrever uma resolução é exatamente uma escola. A partir de problemas locais ou internacionais, aqueles que tem contato com MUN devem buscar soluções eficazes e razoáveis, que possam ser aceitas e aplicadas em diferentes situações. Isso vale para um ambiente simulado/controlado, mas também para situações do cotidiano ou da indústria. PART. 11 Ajudam a organizar e analisar os problemas a partir de sua causalidade, além de prever consequências e propor medidas de combate paliativas ou permanentes. Além de saber lidar com opiniões adversas, sendo diplomático, responsável, respeitoso e conceitual. PART. 12 Acredito que a principal característica que me desenvolvi foi a capacidade de fazer uma análise mais profunda da situação, nunca se ater ao fato inicial, e ter uma visão de diferentes perspectivas. Com isso, ampliamos nosso leque de resoluções e caminhos. PART. 13 Ajudaram muito! Na minha visão a soma entre o raciocínio técnico do curso com as discussões e propostas das simulações, foram fundamentais para conseguir propor soluções mais simples e conseguir me expor com argumentos frente as outras pessoas. PART. 17 As simulações me proporcionaram a prática da atividade em momentos anteriores e, com elas, compreendi que as soluções não precisam ser perfeitas, mas apenas factíveis, o que me impulsionou na escrita de propostas de intervenção realistas e bem recebidas por corretores. PART. 19 Antes mesmo da participação no MOCS já havia decidido meu curso de graduação (ciência da computação) mas a participação no MOCS me direcionou a participar de mais ambientes democráticos e buscar por situações em que eu possa exercitar meu pensamento crítico, conhecendo pontos de vista diferentes buscando sempre formas respeitadas de debate.

A 18- Tomada de decisões	PART. 10 É difícil comparar, mas com certeza passamos por um processo de amadurecimento que foi catalisado com o MOCS. Ter que tomar decisões que vão afetar continentes inteiros, ou numa escala mais real, organizar o evento, preparar viagens, realizar reuniões de patrocínio... Tudo isso faz com que nós tenhamos que amadurecer mais rápido e tomar decisões ainda jovens. PART. 12 Acredito que foi tudo junto a minha formação como jovem também; não só o que vivíamos dentro dos comitês, mas organizando o MOCS antes, durante e depois do evento, concomitantemente com a minha vivência no CEFET fez com que minha resolutividade fosse madurada e me tornasse uma pessoa que gosta e toma para si os problemas a se resolverem. Antes, por N questões, inclusive a idade, não era algo tão presente/necessário.
A 19- Protagonismo	PART. 14 Acredito que já era boa, mas faltava conhecimento pra saber quais soluções eram boas na teoria mas falhavam ao ser aplicadas. PART.17 Ela já era bem desenvolvida, mas o MOCS me permitiu polir as habilidades. PART. 19 Acredito que as principais ideias de um ambiente respeitoso de debate já existiam na minha abordagem a discussões mas a participação no MOCS permitiu colocar esses conceitos em prática além de aprimora-los.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Portanto, entendemos que, a partir das análises de dados feitas nesta seção, a segunda parte do objetivo 1 (*analisar o papel das simulações de organismos internacionais no desenvolvimento do pensamento crítico dos ex-alunos e refletir sobre como as atividades desses eventos estimulam a motivação, a autonomia e as interações entre os participantes durante os processos de aprendizagem*) foi cumprida no que diz respeito ao papel que a SOI tem para o aprimoramento do pensamento crítico, demonstrando que as simulações são ambientes que têm por essência a busca pelo consenso entre seus membros. E, para responder ao requisito autonomia, analisamos as temáticas ora descritas para conseguirmos cumprir integralmente o primeiro objetivo, uma vez que os dados conseguiram demonstrar que, ao desenvolver o pensamento crítico, por consequência, os participantes responderam ao critério de autonomia.

Dessa maneira, a participação ativa nas simulações, que envolvia pesquisa, debates e a formulação de posicionamentos, foi constatada por meio das concepções dos participantes como um fator que fomentou a autonomia, tanto no contexto acadêmico quanto pessoal. As menções pelos participantes que nos levou a inferir pelo desenvolvimento de tomada de decisões, ampliação para resolução de problemas, protagonismo na aplicação de habilidades justificam a inclusão dessa categoria.

5.5 Discussão dos resultados

Os dados analisados neste trabalho nos levaram a constatar as seguintes repercussões: primeiramente, no que se refere ao **1º (primeiro) objetivo específico** (*Analisar o papel das simulações de organismos internacionais no desenvolvimento do pensamento crítico dos ex-alunos e refletir sobre como as atividades desses eventos estimulam a motivação, a autonomia e as interações entre os participantes durante os processos de aprendizagem*), entendemos que as SOI se apresentam como ferramenta para estimular o pensamento crítico de seus participantes, tendo em vista que o MOCS se mostrou, por natureza, uma estratégia educacional válida para proporcionar aos alunos o enfrentamento de desafios em nível global, capacitando-os para a resolução de problemáticas, tendo como visão o consenso. Além disso, trata-se de uma metodologia que possibilita aos participantes a ampliação de suas perspectivas, avaliação da diversidade de situações, aplicando, ainda, esses aprendizados no seu cotidiano, de maneira crítica e reflexiva.

Além disso, foi possível constatar que o MOCS é propulsor da tríade motivação, autonomia e interação nos processos de aprendizagem, mostrando em sua aplicação a existência do fractal de aprendizagem, nos termos de Esteves (2023). Desse modo, pudemos perceber que,

em relação à *motivação e motivação permanência no MOCS*, juntas representam as categorias com o maior índice numérico de percepções dos alunos, em que eles responderam que a motivação para participarem ou permanecerem no MOCS se deu pela possibilidade de praticarem o discurso, debate e oratória (A5) e compartilhamento de opiniões (A20), somando o total de 6 (seis) unidades de registro nesses dois temas citados. Esse fato nos traz uma constatação de que a busca dos alunos por ambientes onde possam exercitar a oralidade em suas diversas formas pode ser uma consequência da ausência dessa oportunidade em alguns estilos de ensino, pelos motivos que foram amplamente debatidos na nossa revisão bibliográfica, ou seja, alguns processos de ensino e de aprendizagem não permitem a utilização de metodologias ativas como regra, tampouco promovem em suas práticas escolares o protagonismo dos alunos.

Ainda sobre o 1º (primeiro) objetivo específico, em que tínhamos como meta analisar o aprimoramento da *autonomia* e da *interação* na aplicação das simulações, foi possível constatar esse aprimoramento por meio dos dados. A partir da análise da percepção dos alunos, a categoria *autonomia* teve um total de 3 (três) temas e 21 (vinte e uma) unidades de registro, o que veio corroborar com o referencial teórico apresentado. Ao tratar sobre a aprendizagem, Freire (2013) considera que a autonomia do estudante é consequência do desenvolvimento do seu pensamento crítico, logo esse fato foi amplamente verificado dentro das narrativas trazidas pelos próprios estudantes.

E, por fim, em relação à *interação*, verificamos, segundo as teorias de aprendizagem de Piaget (1973, 1976, 1999) e Vigotsky (1984, 2001, 2005), citados por Esteves (2023), que o MOCS fomentou interações, de acordo com as concepções de seus participantes, cumprindo os critérios determinados pela doutrina, no quesito relações interpessoais criadas por meio das simulações, bem como com a própria ambiência das conferências e ainda com os objetos de estudo foco desses eventos. Nesse sentido, diante dessas considerações, foi possível cumprir o primeiro objetivo específico da nossa pesquisa, considerando a SOI, na figura do MOCS, como estimuladora do pensamento crítico e que fomenta a motivação, autonomia e interação nos processos de ensino e aprendizagem.

Passamos, então, a tratar sobre o nosso **2º (segundo) objetivo específico**, que tem como ideal demonstrar se a SOI desempenha um papel de propulsora no desenvolvimento das competências de leitura, interpretação e argumentação de seus participantes, e fazer uma correlação desse desenvolvimento com as notas obtidas pelos alunos na prova de redação do Enem. Nesse viés, conseguimos responder a esse objetivo utilizando as próprias concepções dos participantes do MOCS, ao responderem uma pergunta do questionário sobre a relação entre as participações deles nas simulações e a nota que obtiveram no Enem. Diante disso,

recebemos informações que respondem a esse objetivo, tais como: desenvolvimento da argumentação (A12), sendo esta um destaque nas unidades de registro, com o total de 10 (dez) percepções, a habilidade de leitura (A13), bem como a interpretação (A14) e produção textual (A15). Logo, essas percepções foram um reflexo na nota de redação informada pelos alunos, sendo evidenciado em 77% (setenta e sete por cento) de médias altas na redação do Enem, conforme aponta o Quadro 7.

Por fim, chegamos ao **3º (terceiro) objetivo específico**, a respeito das competências linguísticas atribuídas pela prova de redação do Enem e compará-las às habilidades praticadas nas SOI, para identificar segundo a percepção dos participantes, se as simulações contribuem para o desenvolvimento de letramento crítico. A partir das nossas análises e das bases teóricas abordadas, concluímos que cumprimos esse objetivo, haja vista que os participantes trouxeram em seus relatos características do letramento crítico, nos possibilitando inferir pelo desenvolvimento de abordagem ativa e analítica de contexto, reflexão sobre manipulações e distorções das relações de poder, sendo que todas essas abordagens trazem percepções sobre letramento crítico, o que nos leva a cumprir o objetivo proposto. Além disso, foi amplamente demonstrada a relação entre o letramento crítico e as competências exigidas pela prova de redação do Enem.

6 CONCLUSÃO

Iniciamos a redação da conclusão desta pesquisa revisitando o objetivo geral do estudo em tela, que teve por finalidade examinar se as SOI se mostrariam como um recurso pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem, aprimorando o pensamento crítico, letramento crítico e os elementos motivação, autonomia e interação de seus participantes. Para testar a nossa hipótese, utilizamos as narrativas de participantes do Modelo de Comitês Simulados (MOCS), que são ex-alunos do Ensino Médio Integrado no CEFET-MG, campi de Belo Horizonte. Entendemos que essa proposta se apresentou como efetiva, destacando a relevância das simulações como metodologia educativa, considerando todas as análises que apresentamos no capítulo 5.

Em resposta ao nosso objetivo geral, podemos afirmar que a categorização dos dados gerados, por meio das concepções dos participantes do MOCS, nos levou a concluir que a participação nos eventos influenciou os fatores motivação, autonomia e interação nos processos de aprendizagem dos alunos. Isso, por sua vez, interferiu no desempenho na redação do Enem, na autonomia retratada, como, por exemplo, na forma de preparação para participação nas conferências e interesse por temáticas críticas, e ainda influenciou na escolha de carreira profissional e repercutiu no aprimoramento de habilidades que foram levadas para a vida cotidiana desses participantes.

Ademais, diante da análise das competências linguísticas exigidas pelo Enem, correlacionando-as às percepções dos estudantes como maneira de averiguar o aprimoramento de letramento crítico por meio da SOI, concluímos que os ex-alunos do CEFET-MG, abordaram em seus relatos características de desempenho dessa competência.

Enfatizamos que os dados obtidos na pesquisa evidenciam relações essenciais entre motivação, autonomia e interação, que se entrelaçam de forma a criar um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades críticas. Esses elementos estão conectados ao conceito de fractal de aprendizagem, proposto por Esteves (2023), associado à Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) para alunos secundaristas do CEFET-MG, de Parreiras e Paiva (2018), e ao círculo virtuoso de aprendizagem, abordado por Schyra (2024).

Outra importante evidência da pesquisa foi demonstrar que as SOI não apenas proporcionam um espaço para o exercício do **pensamento crítico**, mas incentivam os alunos a adotarem uma postura analítica em relação aos temas discutidos, corroborando a ideia de que a educação deve ser um espaço de reflexão e crítica.

No que diz respeito à **motivação**, uma categoria relevante na pesquisa, concluímos que não é apenas pontual; ela reflete em um processo contínuo que se retroalimenta a partir das interações sociais e do ambiente colaborativo criado nas simulações. Esse fenômeno pode ser compreendido dentro do espectro conceitual do Fractal de Aprendizagem, por Esteves (2023), que sugere que o aprendizado é uma estrutura em espiral, em que cada experiência de aprendizado constrói em conexão à anterior, criando um ciclo de motivação e envolvimento.

A **autonomia** dos alunos, por sua vez, foi amplamente destacada nas respostas, indicando que a participação nas SOI não apenas proporcionou liberdade para explorar temas de interesse, mas também incentivou a responsabilidade pela tomada de decisão. Essa sensação de autonomia está diretamente ligada à abordagem da DIPAC, de Parreiras e Paiva (2018), que se concentra em práticas pedagógicas adaptativas e centradas no aluno, permitindo que este tenha um papel ativo em sua formação.

A **interação** se destacou como outro elemento vital nas simulações. Os participantes relataram, revisitando suas memórias, a respeito de suas participações e experiências de aprendizado. Essa interação cria um ambiente de aprendizado que, conforme proposto por Esteves (2023), se comporta como um fractal, em que cada interação e troca de ideias não só promove a aprendizagem individual, mas também o fortalecimento da comunidade de aprendizagem.

As relações entre motivação, autonomia e interação nos processos de aprendizagem se interconectam de maneira a formar um círculo virtuoso (Schyra, 2024). A motivação alimenta a busca por autonomia, enquanto a interação serve como um acelerador para a construção de conhecimento. Essa dinâmica é essencial para emergir o Fractal de Aprendizagem (Esteves, 2023), pois, à medida que os alunos se tornam mais motivados e autônomos, eles se engajam em interações mais profundas e significativas, resultando em um aprendizado mais significativo e complexo.

É importante também destacar como a abordagem do *design* instrucional da DIPAC (Parreiras; Paiva, 2018) pressupõe o conceito de Fractal de Aprendizagem (Esteves, 2023). A DIPAC busca criar um ambiente adaptativo que responda às necessidades e interesses dos alunos, promovendo uma aprendizagem que se retroalimenta em uma estrutura que permite que as experiências de aprendizagem sejam personalizadas e interconectadas, refletindo a ideia de que cada nova experiência é uma oportunidade para a construção e reconstrução do conhecimento.

As relações entre motivação, autonomia e interação observadas nos dados da pesquisa são fundamentais para compreender ao impacto das SOI no desenvolvimento de habilidades

críticas. Ao integrar esses elementos ao conceito de Fractal de Aprendizagem (Esteves, 2023) e ao *design* instrucional da DIPAC (Parreiras; Paiva, 2018), é possível visualizar uma prática pedagógica que não apenas promove a aprendizagem individual, mas também a formação de comunidades colaborativas de conhecimento. Esse círculo virtuoso de aprendizagem (Schyra, 2024) destaca a importância de metodologias ativas e interativas, que contribuem para a formação de cidadãos críticos e engajados em um mundo em constante transformação.

A partir dos dados, verificamos, também, que as SOI contribuem para as **competências de leitura, interpretação, produção textual e argumentação** dos alunos, impactando, consequentemente, num desempenho satisfatório das habilidades exigidas na redação do Enem, bem como no desenvolvimento do **letramento crítico**. Da mesma maneira, as SOI proporcionam oportunidades práticas para o desenvolvimento de competências essenciais que são frequentemente negligenciadas em alguns processos de ensino atuais, como a oralidade, reafirmando a importância da sua utilização na formação dos alunos.

Portanto, cabe, ainda ao final deste estudo, retomarmos um ponto de suma importância: a **aplicabilidade das SOI em outros contextos educacionais**, considerando os resultados práticos demonstrados por meio da geração dos dados desta pesquisa. Queremos chamar a atenção para o trabalho desenvolvido por Parreiras e Paiva (2018), que se debruçaram na aplicação sobre as competências necessárias ao desenvolvimento de letramento crítico em uma turma do ensino secundarista, demonstrando a função dessa abordagem aplicada dentro da sala de aula, por analogia às SOI com utilização da DIPAC (Parreiras, 2020). Assim, foi possível perceber, através da revisão bibliográfica e dos resultados trazidos pelas próprias concepções dos alunos participantes do MOCS, que a **SOI se mostra como um recurso pedagógico** nos processos de ensino e de aprendizagem, demonstrando assim a **possibilidade de ser explorada e adaptada a outros contextos escolares**.

6.1 Limitações da pesquisa

Embora a pesquisa tenha alcançado resultados significativos sobre o impacto no desenvolvimento de habilidades críticas, proporcionado pelas SOI, mas suas limitações oferecem espaço para reflexões e investigações futuras. A adoção de amostras maiores, métodos mistos e estudos longitudinais poderá ampliar a compreensão sobre a eficácia das simulações e fortalecer sua implementação em diversos contextos educacionais. Dessa forma, o contínuo aprimoramento das práticas pedagógicas poderá contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e engajados em suas comunidades.

Uma das principais limitações deste estudo é o tamanho reduzido da amostra, composta por 20 (vinte) alunos que participaram do MOCS. Embora essa quantidade de dados tenha permitido uma análise relevante, uma amostra maior poderia oferecer resultados mais representativos e generalizáveis. A heterogeneidade da amostra é outro ponto a ser considerado, pois os alunos variam em idade, nível de escolaridade e experiências prévias, o que pode influenciar suas percepções e resultados. Assim, a diversidade de contextos individuais e acadêmicos pode ter gerado vieses nas respostas, dificultando uma generalização dos resultados para outros grupos ou instituições.

Outra limitação diz respeito à natureza qualitativa dos dados coletados, que, embora ofereçam uma boa compreensão das experiências dos participantes, não permitem a quantificação de resultados. Métodos mistos, que combinam abordagens qualitativas e quantitativas, poderiam valorizar ainda mais a pesquisa, possibilitando uma análise mais completa do impacto das simulações. Por fim, a pesquisa foi realizada em um contexto específico, e fatores externos, tais como a cultura escolar e a formação dos professores, podem ter influenciado os resultados, limitando a aplicabilidade das conclusões em outros cenários educacionais.

6.2 Sugestões para pesquisas futuras

Diante das limitações identificadas, algumas sugestões podem ser feitas para pesquisas futuras. Primeiramente, recomenda-se a condução de estudos com amostras maiores e mais diversas, que incluam alunos de diferentes níveis de ensino e instituições, a fim de permitir uma análise comparativa mais ampla. A inclusão de diferentes contextos educacionais pode ajudar a identificar como as SOI funcionam em ambientes variados e a oferecer diretrizes práticas para sua implementação em outras escolas.

Adicionalmente, futuras pesquisas poderiam adotar uma abordagem de métodos mistos, combinando dados qualitativos e quantitativos. Por exemplo, a aplicação de questionários estruturados juntamente com entrevistas abertas poderia fornecer uma visão mais completa das percepções dos alunos e permitir a quantificação de certas habilidades adquiridas, como letramento crítico e habilidades argumentativas. A utilização de ferramentas de avaliação padronizadas, tais como testes de desempenho em redação ou análise de competências, poderia ampliar o escopo das análises dos dados gerados.

Outra linha de pesquisa que merece atenção é a exploração dos impactos a longo prazo da participação nas SOI. Estudos longitudinais que acompanhem os alunos após a conclusão do

Ensino Médio poderiam possibilitar inferências sobre como as habilidades desenvolvidas nas simulações influenciam seu desempenho acadêmico e sua trajetória profissional. Além disso, a análise de como essas competências se traduzem em ações sociais e políticas em suas comunidades pode ampliar a compreensão sobre a importância das SOI no desenvolvimento de cidadãos críticos e engajados.

Por fim, é fundamental considerar a formação contínua dos professores como um aspecto chave para o sucesso de metodologias ativas. Pesquisas futuras podem investigar como a capacitação docente em metodologias ativas e simulações de organismos internacionais impacta a eficácia do ensino e a experiência dos alunos. Isso poderá contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas em diversas instituições de ensino, assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de se beneficiar dessas experiências educacionais inovadoras.

6.3 A contribuição das Simulações de Organismos Internacionais para o desenvolvimento do letramento crítico

A pesquisa confirma que as Simulações de Organismos Internacionais são uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento do letramento crítico entre os alunos do CEFET-MG. Ao proporcionar um ambiente que estimula a reflexão crítica, a autonomia, a motivação e a interação, as SOI contribuem significativamente para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Os resultados obtidos validam as hipóteses iniciais e reforçam a importância das SOI na educação. Dessa forma, a implementação e a valorização das SOI nas práticas pedagógicas devem ser consideradas uma prioridade para promover uma educação que prepare os alunos para os desafios do século XXI.

Os dados obtidos indicam que a experiência das simulações proporciona um ambiente educacional que estimula o pensamento crítico. Os alunos relataram melhorias significativas em sua capacidade de análise de informações, questionamento de dados e argumentação e esses resultados são corroborados pela literatura que enfatiza a importância das SOI no processo educativo, tais como as defendidas por Freire (2013), que propõe uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimento, promovendo a reflexão crítica e a construção coletiva do saber. Os relatos de alunos, que destacaram a relevância das simulações para a sua formação crítica, confirmam que as SOI oferecem uma oportunidade única para desenvolver essas habilidades de forma prática e engajante.

Além disso, a pesquisa demonstrou que as SOI são eficazes na promoção da autonomia dos alunos. Os participantes enfatizaram a importância de pesquisar e preparar seus próprios argumentos, tornando-se responsáveis pelo seu próprio aprendizado e em consonância com a perspectiva de Bacich e Moran (2017), citados por Santos *et al.* (2022), que afirmam que a autonomia é uma competência essencial para a formação de indivíduos críticos e proativos. A capacidade de atuar de maneira independente em um ambiente de aprendizagem é vital, especialmente em um mundo onde a desinformação e a manipulação de dados são comuns.

A motivação dos alunos também foi um fator crucial identificado na pesquisa. A natureza interativa e dinâmica das simulações despertou o interesse dos alunos por questões globais, fazendo com que se engajassem mais profundamente nas atividades propostas. Estudos como os de Parreiras (2023, *apud* Esteves, 2023) ressaltam que a aprendizagem pela interação é iniciada pela motivação, que por sua vez influencia a autonomia que é essencial para o sucesso em ambientes de aprendizagem ativa. A correlação entre motivação e desempenho acadêmico sugere que quanto mais os alunos se sentem envolvidos e interessados, mais bem-sucedidos serão em suas experiências educativas.

A interação, por fim, se destacou como um elemento fundamental para a construção do conhecimento nas SOI. Os alunos relataram que os relacionamentos interpessoais, a interação própria com o ambiente das simulações e o intercâmbio cultural são algumas características mais marcantes na memória que carregam do MOCS. Vygotsky (1984, *apud* Esteves, 2023) enfatiza que o aprendizado é, em essência, um fenômeno social, e a troca de perspectivas é essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas. O fortalecimento das competências sociais e colaborativas, portanto, se alinha com os objetivos de formação de cidadãos capazes de dialogar e negociar em um mundo plural.

Por fim, nessa perspectiva, reiteramos que os resultados alcançados confirmam a eficácia das Simulações de Organismos Internacionais como recurso pedagógico inovador e transformador. A análise dos objetivos específicos demonstra que as SOI contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, aprimoram habilidades de leitura, interpretação, produção textual e argumentação e favorecem o letramento crítico entre os alunos. Esses achados ressaltam a necessidade de integrar estratégias pedagógicas inovadoras no contexto educacional, visando não apenas à formação acadêmica, mas também à formação de indivíduos críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, a implementação das SOI pode e deve ser considerada como prática pedagógica efetiva e inovadora no contexto educacional e deve ser incentivada como parte integrante da formação educacional, possibilitando a formação de cidadãos críticos e engajados.

REFERÊNCIAS

ARIENTI, Patrícia Fonseca Ferreira *et al.* **Simulação de organizações internacionais para o ensino médio**: educação transformadora. Repositório Institucional da UFSC - SEURS 37, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199396>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Editora Penso, 2017.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Edna Martins; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Qualidade da educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 39, p. 8–26, 2020. DOI: 10.24934/eef.v23i39.3294. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/3294>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 04 set. 2024.

BRASIL Ministério da Educação. **Portaria do MEC n. 438, de 28 de maio de 1998**. Brasília, 1998. Dispõe sobre a criação do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-438-1998_181137.html>. Acesso em 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em 10 set. 2024.

BRASIL. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Jornal Diagrama CEFET-MG é notícia**. maio e junho de 2018 | número 03. Belo Horizonte, 2018b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Brasília, 2021. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 04 mar.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Organização: Carolina Riente de Andrade Paula ... [et al.]. Belo Horizonte: CEFET- MG, 2022. 140 p. Disponível

em https://www.cefetmg.br/wp-content/uploads/2024/07/PDI_2023_2027-v2.pdf Acesso em 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgados os resultados do PISA 2022**. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 29 jan. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2024**: língua portuguesa. Brasília, 2024. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa.pdf Acesso em: 15 jan. 2025.

BRITO, Juliana Guimarães *et al.* **MINIONU**: desafios e soluções no processo de virtualização do evento nos anos de 2020 e 2021. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**. V.6. nº 11. 2022. Belo Horizonte, PUC-Minas, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/28367/19743> Acesso em 1 jul. 2024.

CASSANY, Daniel. **Para ser letrados**: voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós Educador. 2009.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do ENEM**: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/77edbd3-e4fa-4cbb-8361-7be912ffed5f/content> Acesso em 10 jan. 2024.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUTRA, Leonardo. **Nações Unidas**: compêndio de normas para Simulação de Organizações Internacionais. Simplíssimo, Edição do Kindle. p. 3., 2015.

ESTEVES, Mateus. **Fractal de aprendizagem**: motivação, autonomia e interação no ensino e na aprendizagem sob o paradigma da Complexidade. 2023. 266 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte, 2023. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307 Acesso em 01 mar. 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 2011. Edição do Kindle.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Formato ePub. Edição do Kindle.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, Jones. **Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante**: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5053> Acesso em 10 ago. 2024.

GOMES, Rosivaldo. Práticas de leitura de compreensão responsiva ativa e letramento crítico em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Calidoscópico**, Amapá, v.18. set./dez., 2020. p. 691-713. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/RosivaldoGomes2/publication/347554586_Praticas_de_leitura_de_compreensao_responsiva_ativa_e_letramento_critico_em_livros_didaticos_de_Lingua_Portuguesa_do_Ensino_Medio/links/6113169a1a0103f51741/Praticas-de-leitura-de-compreensao-responsiva-ativa-e-letramentocritico-em-livrosdidaticos-de-Lingua-Portuguesa-do-Ensino-Medio.pdf. Acesso em: 09 mai. 2022.

GOMES, Silvane Aparecida. **Contribuições da semiótica discursiva para as práticas de letramento no ensino de língua portuguesa**. 2023. 285 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: http://www.poslin.letras.ufmg.br/tese_defesas_detalhes.php?aluno=2226. Acesso em: 20 jul. 2024

LACERDA, Jan Marcel de Almeida Freitas. O Simulari como Inovação Pedagógica: Transformações no Ensino e Extensão Através das Simulações de Organizações Internacionais. **Capim Dourado**: Diálogos em Extensão, v. 5, n. 1, jan. - abr. 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/14184>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MANUEL, Leandro Faria. **A simulação de organismos internacionais – mundocm – como ferramenta de ensino aprendizagem, baseando-se na contextualização e na interdisciplinaridade**. 2019. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais. Curitiba, 2019. Disponível em: https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/5414/1/TCC_CAM_QCO_2019_Cap_Lean_dro.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Maria Auxiliadora Bezerra (Org.). **Livro didático de português**: múltiplos olhares. Campina Grande, EDUEFCG, 2020, p. 25-46. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/29896/LIVRO%20DID%C3%81TICO%20DE%20PORTUGU%C3%8AS%20-%20EBOOK%20EDUEFCG%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 set. 2024.

MARTINS, Alex Lara, et al. Cidadania global e direitos humanos: efeitos educacionais do desenvolvimento de simulação da ONU no Vale do Jequitinhonha. **Monções**: Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v.7. n.14, ago./dez., 2018. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes> Acesso em 15 ago. 2024.

MELO, Juliana de Araújo de. A construção de um espaço crítico entre alunos concluintes do Ensino Médio: as práticas de letramento como instrumento de criticidade. **Prolíngua**, Alagoas, v.13, n. 2, ago/dez., 2018. p. 2-12. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2018v13n2.41981>. Acesso em 09 mai. 2022.

MENDES, Maurício Teixeira. **Letramentos, tecnologias e decolonialidade**: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM. 2023. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307 Acesso em 26 ago. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p.

MOCS CEFET-MG. **Modelo de Comitês Simulados do CEFET-MG**. [s.d]. Disponível em: <https://mocscefet.wixsite.com/mocs20151/edition>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MOURA, C. L. **Análise de uma proposta de “dinâmica de interações” para gerenciamento de aprendizagem de língua inglesa por alunos da EPTNM**. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NAÇÕES UNIDAS. **Guia das Nações Unidas sobre o modelo das Nações Unidas**. Nova Iorque - EUA, Nações Unidas, 2020. Disponível em: <https://unric.org/pt/modelo-de-simulacao-das-nacoes-unidas/> Acesso em 1 set. 2024.

NEUHOLD, Roberta dos Reis, et al. A organização de simulações das Nações Unidas por estudantes do ensino secundário: de desafios metodológicos a experiências emancipatórias. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, (23), 1-24, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11682> Acesso em 15 ago. 2024.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem**: Piaget e Vigotski - A Relevância do Social. 6ª edição revista. São Paulo: Summus, 2015. (Livro) Ebook.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. **A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos**: uma abordagem qualitativa. 2005. 343 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PARREIRAS, Vicente Aguiar; PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. (UnB), v.17, n.2, p. 67-91, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23308> Acesso em: 07 mar. 2024.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II. In: RIBEIRO, Ana Elisa e VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Orgs.). **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, p.70-82, 2020. Disponível

em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>
Acesso: 07 mar. 2024.

RANDIG, Rodrigo Wiese. Simulações e modelos das Nações Unidas. Os diplomatas que brincavam de ser diplomatas. In: Instituto Rio Branco. **Revista Juca**, edição 5. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/instituto-rio-branco/arquivos/copy_of_juca/juca-5/revista-juca-5-final.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. Edição do Kindle.

SALES JUNIOR, Fernando Antônio Castelo Branco et al. Análise do projeto de simulação do modelo das Nações Unidas e seus respectivos impactos. **Revista de Extensão da Universidade Regional do Cariri (URCA)**, v. 2 n. 1, p. 490-502, 2023. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/reu/article/view/556> Acesso em: 10 jul. 2024.

SANTANA, Mariana Galdino. Letramento crítico no Ensino Médio: uma proposta didática sobre pós-fatos contra o Nordeste/nordestino(a) em aulas de Língua Portuguesa. **Linguística e Literatura Scripta**, Alagoas, out., 2021. P. 1-27. Disponível em <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n54p296-322>. Acesso em 09 mai. 2022.

SANTOS, Alan Fernandes *et al.* A Simulação das Organizações Internacionais na Geografia escolar: contextos e experiências sobre a prática no chão de sala. **Caminhos de Geografia**, v. 23, n. 90, dezembro de 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/61424>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Diego Marlon. Um Levantamento Bibliográfico sobre os Conceitos e Estratégias Promotoras de Pensamento Crítico no Ensino de Ciências. **Educação Química em Ponto de Vista**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/2742>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, v.20, jan./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 24 out. 2020.

SCHYRA, GERALDA Aparecida do Carmo. **Protagonismo do estudante em contexto de uso de metodologias ativas via DIPAC na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. 2024. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Edição do Kindle.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 451-464, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876> Acesso 19 jul. 2024.

UNITED NATIONS ASSOCIATION OF THE UNITED STATES OF AMERICA (UNA-USA). **Simulação do Modelo ONU 2014**: Globalização. 2014. Disponível em: <https://2009-2017.state.gov/documents/organization/232728.pdf> Acesso em 15 set. 2024.

VECCHIO, Pollyanna de Mattos. **Proposta de Projeto de Extensão sobre o Modelo de Comitês Simulados (MOCS) do CEFET-MG**. Belo Horizonte, 2023, em fase de elaboração.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. 2001.

APÊNDICE A – Questionário questões abertas sobre participação no (MOCS)

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu nível de escolaridade?
3. Qual é o seu gênero?
4. Qual foi a sua nota (média geral) no seu último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?
5. O que te motivou a participar e permanecer no Modelo Simulado do CEFET/MG (MOCS)?
6. Qual o período você participou do MOCS?
7. Quais são as memórias mais marcantes das simulações de que você participou?
8. Qual foi a sua nota na redação no seu último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?
9. Em que aspectos você considera que a sua participação no MOCS foi determinante para que você alcançasse essa nota em redação no ENEM?
10. Como você avalia que as suas experiências nas simulações afetaram a sua capacidade de analisar uma situação problema e propor possíveis soluções?
11. Como essa sua capacidade era antes do modelo simulado do CEFET/MG (MOCS) e como ficou depois?
12. Qual é ou era o seu comitê preferido nas simulações?
13. Como você se preparava para participar como delegado no comitê?
14. O que mais o/a motivava a passar um fim de semana inteiro no MOCS?
15. Como a sua participação no MOCS afetou a sua escolha de curso na graduação?
16. Como o MOCS afeta a sua vida cotidiana ainda hoje?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de 2023.

Prezado(a) _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: Simulações de Organismos Internacionais e Desenvolvimento de Letramento Crítico no Ensino Médio Integrado no CEFET - MG/BH.

Este convite se deve ao fato de você ter sido aluno do CEFET-MG/BH, conluente do Ensino Médio e participante do Modelo Simulado do CEFET/MG (MOCS), o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Daniele de Oliveira Furtado, mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. A pesquisa refere-se a investigar os efeitos das “Simulações de Organismos Internacionais” nos processos de ensino-aprendizagem. A motivação para esta pesquisa surgiu de um propósito de vida de contribuir para a formação de pessoas. É fruto primordial nesta empreitada começarmos pela geração dos nossos jovens, que são a esperança da constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. O instrumento de pesquisa será composto de um questionário. O mencionado questionário conterá a seção sobre os dados demográficos, tais como escolaridade, sexo e faixa de idade. O questionário contém 16 (dezesseis) questões que demandará do participante entre 30 (trinta) a 60 (sessenta) minutos para respondê-las. As questões irão consistir em diferentes proposições no que tange primeiramente em se obter a nota (média geral) que os participantes tiraram no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como a nota de redação, para servir de comparação a respeito do desenvolvimento das competências argumentativos e no segundo momento será perguntado aos participantes sobre suas percepções em relação ao círculo virtuoso de aprendizagem e ao letramento crítico.

1. Você irá contribuir para essa pesquisa informando sobre suas percepções em relação a sua participação nas Simulações de Organismos Internacionais.
2. Sobre o detalhamento dos riscos da pesquisa **tem-se como modelo de gradações as escalas de risco entre os critérios mínimo, baixo, moderado ou elevado, que no caso da presente pesquisa, aplica-se o critério de risco baixo considerando que a pesquisa será realizada em meio eletrônico, com emprego de questionário online**, e apresenta-se medidas **de prevenção e atenuantes**. Dessa forma, para o evento de perder a qualidade de anônimo, privacidade e sigilo com eventual dano à imagem a medida de **atenuação e prevenção desse risco é a utilização de programa reconhecido; por um computador próprio em um ambiente privado não fazendo uso de arquivos anexados, assim se tornará baixo a escala do risco**. Para o evento de invasão a rede de computadores, por vírus ou outra ameaça, em relação ao eventual dano de perda da identidade, danificação ao computador, roubo de arquivos invasão de publicidade não solicitada, a atenuação e **prevenção desse risco é a utilização de antivírus e seguir as mesmas orientações acima e assim também será baixo o risco de dano**. E por fim, na eventualidade de ocorrer o excesso na demanda intelectual que cause o dano de esgotamento da mente e efeitos de ansiedade a medida de **atenuação/prevenção será de interrupção da pesquisa, que ocorrerá entre 30 (trinta) a 60 (sessenta) minutos, sendo de livre a escolha de não participação**, não existe e nem haverá nenhuma forma de penalização em relação a respostas incorretas, **nesse caso a escala de risco também será baixa em relação aos danos**.

3. Os benefícios em participar dessa pesquisa consiste em eventual contentamento pessoal do participante em realizar um bem favorável à pesquisadora. Em relação a comunidade/sociedade científica: avançar nas evidências de que o letramento crítico, promovido pelas “Simulações de Organismos Internacionais” realizadas por meio das metodologias ativas, colaboram para a motivação, o protagonismo e o interacionismo nos processos de ensino-aprendizagem.
4. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:
 - A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466/12 (e, em especial, seu item IV.3) e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
 - A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza;
 - A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;
 - O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou a interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao(a) pesquisador(a) responsável;
 - O acesso aos resultados da pesquisa;
 - O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa por exemplo, custo com os dados de internet para navegação;
 - A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
 - O acesso a este Termo.

A pesquisa emprega questionário online, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa utiliza a plataforma GOOGLE FORMS, da empresa GOOGLE. A plataforma e a empresa têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa GOOGLE utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa está disponível em <https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR>. Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa GOOGLE, quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuente quando ao entrar na sala virtual para responder ao questionário.

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, o(a) pesquisador(a) responsável assegura que:

- O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.
- Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas.
- O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões, mas contém uma descrição do seu conteúdo, que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa.
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta

declarar a retirada do consentimento através do e-mail. Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.

- A pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; e apagará todo e qualquer registro do questionário e suas respostas no GOOGLE FORMS.
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail: furtado.daniele@yahoo.com.br. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento a pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida a pesquisadora, por e-mail, telefone, pessoalmente ou via postal.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que escolha a opção aceitar ao final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023

Se desejar receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir: _____.

[] RESULTADO DA PESQUISA

[] TCLE IMPRESSO E RUBRICADO.