

Estudante silencioso: tímido ou negligente?

Silent student: negligent or shy?

Bárbara Barros de Figueiredo^{1,2} 

figueiredobbarbara@gmail.com

Gilliatt Hanois Falbo Neto³ 

falbo@fps.edu.br

Paula Ferdinanda Conceição de Mascena Diniz Maia^{3,4} 

paula.diniz.maia@gmail.com

RESUMO

Introdução: Nas últimas décadas, o método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) vem se consolidando no cenário educacional mundial e brasileiro. O conhecimento do estudante e sua participação passam a ser peças centrais no processo de aprendizado, tornando a fala e a escuta relevantes na aprendizagem. Alguns indivíduos demonstram dificuldades no processo de fala e participação, sendo, genericamente, definidos como “estudantes silenciosos”. Na literatura, entretanto, ainda não existe uma definição clara da expressão. O estudante silencioso passa então a ser definido como negligente e pouco dedicado aos estudos, sendo visto como objeto de disfuncionalidade do grupo tutorial. Contudo, o estudo do silêncio e das ferramentas de comunicação tem apontado outros caminhos.

Objetivo: Este estudo teve como objetivo avaliar a média do desempenho global do estudante silencioso em comparação com a média de desempenho de seus pares.

Método: Trata-se de um estudo de corte transversal com componente analítico, realizado na Faculdade Pernambucana de Saúde. Participaram do estudo tutores com um ano ou mais de experiência na metodologia ABP e discentes com um semestre ou mais de estudo na metodologia. Excluíram-se os alunos transferidos durante o período de estudo, em licença médica/licença-maternidade e os afastados por interrupção do curso. Elaboraram-se um *checklist* e um vídeo tutorial que foram enviados, por meio de *e-mail* institucional, a todos os tutores do primeiro ao quarto ano de Medicina para a identificação dos estudantes silenciosos de seus respectivos grupos. Após recebimento das respostas dos tutores, solicitaram-se os dados sociodemográficos e as notas das avaliações do grupo tutorial (presencial e fórum), da avaliação cognitiva e do Teste de Habilidades e Competências de todos os estudantes do período definido. Os dados obtidos foram analisados com enfoque comparativo no desempenho global do estudante silencioso em relação a seus pares. O estudo seguiu a Resolução nº 510/2016 e foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição e devidamente aprovado sob CAAE nº 47885021.0.0000.5569.

Resultado: Quando comparamos o estudante silencioso com seus pares, identificamos que a média das notas foram similares, não havendo significância estatística relacionada à diferença entre os dois grupos.

Conclusão: Do ponto de vista teórico, o estudante silencioso acompanha as tendências de seus pares, aparentemente se capacitando e se qualificando ao longo da faculdade.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas; Estudantes; Barreiras de Comunicação.

ABSTRACT

Background: The Problem-Based Learning (PBL) method has been established worldwide over the last decades. The student's knowledge and their participation have become central parts of the whole process of learning, with active participation being expected of them. Some individuals might feel uncomfortable and present with difficulties to speak and participate when confronted with this situation, therefore being defined as “silent students”. In the literature, there are no specific definitions of the term “silent student”. The silent student may be seen as negligent and dysfunctional. Nevertheless, the studies about silence and communication tools are showing different conclusions.

Objectives: To evaluate the global achievement of the silent student compared to their peers.

Methods: Observational, cross-sectional study with an analytic component, developed at Faculdade Pernambucana de Saúde. Tutors with more than one year of experience in the PBL method and students studying for more than one semester using the PBL method participated in the study. Students transferred to other institutions, or on medical/maternal leave, or the ones that had their course interrupted did not take part of the study. We developed a checklist and a tutorial video, sent via institutional e-mail, to all tutors of the first to the fourth years of the medical course at the institution; through this checklist and video they were able to identify all the silent students in their groups. After receiving the tutors' answers, sociodemographic data and the scores of all the students were requested, separating them into silent and non-silent students. This information was analyzed and compared aiming to evaluate the global achievement of the silent student and their peers. This study followed Resolution n. 510/2016 and was submitted to the Research Ethics Committee and approved under CAAE number 47885021.0.0000.5569.

Results: When comparing silent students with their peers, it was observed that the mean scores were similar, with no statistical significance.

Conclusion: It seems that silent students are as qualified as their peers, learning and being qualified throughout medical formation.

Keywords: problem-based learning; students; communication barriers.

¹ Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.

² Faculdade Pernambucana de Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação para a área de Saúde, Recife, Pernambuco, Brasil.

³ Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, Pernambuco, Brasil

⁴ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil.

Editora-chefe: Rosiane Viana Zuza Diniz. | Editor associado: Mario Luis Cesaretti

Recebido em 29/05/24; Aceito em 27/02/25. | Avaliado pelo processo de double blind review.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houver mudanças nas metodologias e nos métodos de ensino com ênfase no descolamento do aprendizado centrado no estudante e no processo do aprender, sendo o método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) um destaque nesse cenário. Esse método tem o grupo tutorial como apoio para os estudos e o diálogo e o compartilhamento de ideias como o ancoradouro do processo^{1,2}. A participação, especialmente a verbal, seria, dessa feita, o norte, o balizador, o elemento-chave^{2,3}.

Trabalhos como a revisão bibliográfica de Li et al.⁴ trazem informações e conteúdo relevantes acerca dos grupos tutoriais e o impacto deles na dinâmica de aprendizado, evidenciando a gama de publicações acerca desse tema no escopo da ABP. No entanto, é mais limitado o número de publicações a respeito dos atores envolvidos no processo e das funções específicas do silêncio e do aluno silencioso^{3,5}.

A comunicação verbal que se configura como elemento fundante leva à indagação acerca de quais determinantes permitiriam definir um estudante como silencioso⁶. São problematizados fatores como personalidade do indivíduo, as limitações culturais e linguísticas, e a postura do tutor e dos demais estudantes do grupo tutorial^{4,7,8}.

O estudante silencioso e o silêncio podem ser entendidos como um peso para os membros ou até mesmo percebidos como uma disfuncionalidade do grupo tutorial, já que esses discentes são vistos como passivos ou falhos no processo de aprendizado, em alguns contextos^{6,8}.

A compreensão do papel do silêncio no grupo tutorial passou a ser objeto de estudo de alguns trabalhos, ainda que em número limitado. A concepção de silêncio como disfuncionalidade ou algo indesejável tem paulatinamente dado lugar à ideia de silêncio como componente do pensar e do aprender⁷.

Do ponto de vista conceitual, define-se o aluno silencioso como aquele que, de uma maneira geral e na maior parte dos encontros do grupo tutorial, teria uma participação média inferior a cinco vezes por encontro (comparado a uma média de participações de um aluno típico de 45 ou mais vezes), com falas rápidas, direcionadas e com pouco engajamento em problematizações e discussões^{9,10}. Chama a atenção a escassez de definições mais robustas e estruturadas acerca desse personagem e indivíduo em um grupo tutorial, deixando inclusive em aberto a necessidade de conceituação mais clara para melhor identificação desse aluno.

Importa avaliar como a própria dinâmica do grupo definiria, em contrapartida, o interesse de participação de cada estudante, em um processo dinâmico, recíproco e de via dupla^{4,6}. Pessoas introspectivas, com características tendendo

a ser autocentradas e com foco nos pensamentos, têm a predisposição para refletir e contemplar suas ideais antes de expô-las e compartilhá-las, fazendo com que geralmente permaneçam mais tempo em silêncio¹¹. Essa característica pode ser vista tanto como qualidade/característica inerente ao indivíduo quanto como negligência e falta de estudo e conhecimento. Os quesitos de avaliação do grupo tutorial levam em consideração ações e características desafiadoras para os indivíduos com esse tipo de personalidade, sem lhes fornecerem, em contrapartida, ferramentas básicas para que possam enfrentar esse tipo de desafio e desenvolver suas habilidades comunicativas¹¹. A ideia do silêncio e o significado do aluno silencioso são então colocados à prova, destacando-se a necessidade de modificação dos conceitos de discente passivo, disfuncional, incapaz ou mentalmente inferior^{9,10,12-14}.

Contudo, estudos apontam que alunos com personalidades diversas, inclusive extrovertidos, podem se sentir acuados e desvalorizados no momento da exposição de ideias em um grupo tutorial, o que pode resultar em menor participação, por sentirem que têm pouco a contribuir para o desenvolvimento do grupo^{6,14}. Alguns alunos também podem acreditar que o ambiente do grupo tutorial se configura como uma corrida para falar, o que pode levar a situações em que a quantidade/o volume de fala e a participação verbal obscureçam a qualidade dessas participações¹⁰.

De maneira geral, observam-se diversos fatores possíveis de interferir na fala e na participação ativa dos estudantes em um grupo tutorial¹¹. De forma complementar, entendemos que os alunos se mantêm silenciosos por razões múltiplas e diversas, sendo extremamente simplista pensar em toda essa dinâmica a partir de um único olhar/ponto de vista^{4,6,9,11,15}. O aluno silencioso passaria então a ser visto como reflexo de uma intrincada relação entre fatores de cunho pessoal e de personalidade com fatores de cunho cultural e contextual, como as relações estabelecidas no seio do próprio grupo tutorial^{4,6,10,11,15}.

O presente trabalho avaliou o desempenho global do aluno silencioso e levantou como hipótese as capacidades e a consolidação dos conhecimentos medidas por meio das diferentes formas avaliativas propostas no contexto do presente estudo. O desempenho deles foi comparado ao desempenho global dos demais estudantes, colocando em perspectiva as capacidades e habilidades desses indivíduos, com o objetivo de avaliar o seu silêncio deles se reflete em baixo desempenho acadêmico nas avaliações propostas.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de corte transversal com componente analítico realizado na Faculdade Pernambucana

de Saúde (FPS), localizada na cidade de Recife, em Pernambuco. O estudo foi realizado de maio de 2021 a março de 2023 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição sob CAAE nº 47885021.0.0000.5569.

A população do estudo foi composta por discentes do primeiro ao quarto ano de Medicina da FPS, identificados como estudantes silenciosos pelos tutores.

Como critérios de inclusão, definimos o seguinte: 1. tutores com um ano ou mais de experiência na metodologia ABP; 2. discentes com um semestre ou mais de estudo na metodologia ABP; 3. alunos que tivessem realizado pelo menos um Teste de Habilidades e Competências (THC). Excluíram-se do estudo: 1. os estudantes transferidos durante o período de estudo; 2. aqueles que estavam em licença médica ou licença-maternidade; e 3. os afastados das atividades acadêmicas por interrupção do curso.

Os tutores do primeiro ao quarto ano de Medicina da FPS foram convidados, por meio de carta-convite enviada para o *e-mail* institucional, a participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade, este último foi solicitado apenas aos tutores. Na carta-convite, apresentamos o significado da expressão estudante silencioso, as características deles e três critérios para a identificação, a saber: 1. o aluno que apresentou participação média inferior a cinco vezes por encontro, na maior parte dos encontros do grupo tutorial; 2. aquele que se manifestou com falas rápidas e bem direcionadas na maior parte das vezes; 3. o que demonstrou pouco engajamento em problematizações e discussões durante a maior parte dos encontros do grupo tutorial. Além disso, solicitamos ao tutor que apresentasse elementos pertinentes à identificação desse estudante de acordo com a observação desses profissionais. Após o aceite, os tutores receberam, também via *e-mail* institucional, um *checklist* que continha os três critérios descritos para resposta do tipo sim (presente) ou não (ausente). Havia ainda um espaço para identificação da turma e do estudante (o qual teria seu nome transformado em código antes do acesso dos pesquisadores à informação, para não identificação dele). O *checklist* foi elaborado via *online survey*, com o perfil comportamental do estudante silencioso, baseado nos dados da literatura⁹, e um vídeo tutorial contendo as orientações necessárias para utilização do *checklist*. O *checklist* foi preenchido com o número de matrícula do estudante, sem sua identificação nominal, e posterior codificação.

Elaborou-se o *checklist* com base no trabalho de Remedios et al.⁹, “The silent participant in small group collaborative learning contexts”, no qual os autores mencionam alguns critérios de definição do estudante silencioso, a saber: o aluno que apresentou participação

média inferior a cinco vezes por encontro, na maior parte dos encontros do grupo tutorial; aquele que se manifestou com falas rápidas e bem direcionadas na maior parte das vezes; o que demonstrou pouco engajamento em problematizações e discussões durante a maior parte dos encontros do grupo tutorial. Se o discente obtivesse uma pontuação superior a 50% em algum dos critérios dos encontros do grupo tutorial após 40% do total de encontros, ele poderia ser considerado um estudante silencioso.

Após preenchimento pelo tutor, o *checklist* foi reenviado à pesquisadora responsável pelo projeto que, posteriormente, solicitou à secretaria acadêmica da FPS as notas de desempenho dos estudantes silenciosos identificados e dos demais alunos do primeiro ao quarto ano de Medicina nas seguintes avaliações: do grupo tutorial, do fórum, a cognitiva e o THC. O instrumento de avaliação do grupo tutorial aplicado a cada encontro é composto por seis itens: pontualidade, conhecimento prévio, participação no fórum, exposição clara de ideias, desempenho de sua função no grupo tutorial e interação harmônica como grupo. Cada item varia de 1 a 5 pontos, e é atribuída uma média à confecção da nota final do dado encontro tutorial, a qual é considerada no presente trabalho.

Para a análise estatística, utilizaram-se os *softwares* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 25.0) para Window e Excel 365. Adotaram-se ainda o teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov para variáveis quantitativas e o teste de Mann-Whitney (não normal) para a comparação com dois grupos. Todos os testes foram aplicados com 95% de confiança, e, no cálculo dos resultados, consideraram-se as respostas válidas, ou seja, não se contabilizaram as respostas ignoradas.

RESULTADOS

Participaram da pesquisa 827 estudantes e 11 tutores. Os tutores identificaram 13 estudantes como silenciosos, dos quais apenas nove preencheram os critérios de inclusão (70%). Dentre esses, quatro apresentaram falas rápidas na maioria dos encontros dos grupos tutoriais, um falou menos de cinco vezes na maioria dos encontros do grupo tutorial e quatro foram identificados em mais de um dos critérios do *checklist* apresentado.

Da totalidade dos estudantes, 487 eram do sexo feminino (58,9%), e 340, do sexo masculino (41,1%). Do ponto de vista de faixa etária, 138 (16,7) tinham até 20 anos; 648 (78,5%), de 21 a 30 anos; 34 (4,1%), de 31 a 40 anos; e sete (0,8%), acima de 40 anos (ver Tabela 1). Observou-se que 13,6% de todas as notas descritas foram inválidas (notas definidas como zero), não sendo consideradas para as análises do estudo. Entre os estudantes silenciosos, todos tinham de 21 a 30 anos.

A média global das notas permaneceu acima de 80% nas quatro avaliações, sendo 8,02 para teste cognitivo/prova somativa – AC1 (desvio padrão 1,27); 8,24 para THC (desvio padrão 1,86); 9,23 para nota referente à participação no grupo tutorial – ATT (desvio padrão 0,81); e 4,0 para nota referente à participação no fórum – EQ (desvio padrão 1,47), conforme descrito na Tabela 2. É importante ressaltar que o teste cognitivo, o THC e a participação no grupo tutorial são compostos por valores em uma escala de 0 a 10, e a participação no fórum varia em uma escala de 0 a 5.

Quando se analisaram as notas distribuídas por período, identificou-se pouca variabilidade entre os períodos, sendo as notas referentes à participação no fórum as que mais oscilaram ao longo das turmas. Conforme demonstrado na Tabela 3, o sexto período foi o que apresentou pior desempenho nas avaliações cognitiva, na participação no grupo tutorial e na participação no fórum; já no que se refere ao THC, a nota mais baixa foi referente ao segundo período. Cabe destacar uma tendência à melhoria nas notas do THC ao longo dos períodos, com desempenho mais baixo nos quatro períodos iniciais.

Por fim, ao compararmos o estudante silencioso com seus pares, pudemos identificar que a média das notas foi similar, não havendo significância estatística relacionada à diferença entre os dois grupos, como demonstra a Tabela 4.

Tabela 1. Distribuição das variáveis sociodemográficas dos estudantes que participaram do estudo.

Variáveis	N	%
<i>Sexo</i>		
Feminino	487	58,9
Masculino	340	41,1
<i>Faixa etária</i>		
Até 20	138	16,7
De 21 a 30	648	78,4
De 31 a 40	34	4,1
De 41 a 50	7	0,8

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 2. Distribuição das notas por tipo de avaliação.

Variáveis	Média ± DP	Mediana (P25; P75)	Mínimo – Máximo
AC1 ^a	8,02 ± 1,27	8,00 (7,20; 9,00)	1,00 – 10,0
THC ^b	8,24 ± 1,86	9,14 (7,14; 9,69)	1,43 – 10,00
ATT ^c	9,23 ± 0,81	9,46 (8,84; 9,85)	0,33 – 10,00
EQ ^d	4,01 ± 1,47	5,00 (4,00; 5,00)	0,33 – 5,00

^a AC1 = teste cognitivo/prova somativa; ^b THC = Teste de Habilidades e Competências; ^c ATT = nota da participação no grupo tutorial; ^d EQ = nota da participação no fórum.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 3. Distribuição das notas por tipo de avaliação e período.

Variáveis	Média ± DP	Mediana (P25; P75)	Mínimo – Máximo
<i>1º período</i>			
AC1a	8,21 ± 1,20	8,25 (7,37; 9,12)	1,00 – 10,00
THCb	7,44 ± 1,65	7,14 (7,14; 8,57)	1,43 – 10,00
ATTc	9,30 ± 0,93	9,56 (9,06; 9,83)	0,33 – 10,00
EQd	4,58 ± 0,94	5,00 (4,66; 5,00)	1,00 – 5,00
<i>2º período</i>			
AC1	8,21 ± 1,16	8,33 (7,67; 9,00)	3,00 – 10,00
THC	5,50 ± 1,58	5,71 (4,29; 7,14)	2,00 – 8,57
ATT	9,71 ± 0,43	9,86 (9,64; 10,00)	7,20 – 10,00
EQ	4,66 ± 0,83	5,00 (4,66; 5,00)	1,00 – 5,00
<i>3º período</i>			
AC1	7,68 ± 1,28	7,90 (6,85; 8,60)	3,85 – 10,00
THC	7,33 ± 1,57	7,14 (5,71; 8,57)	4,29 – 10,00
ATT	9,37 ± 0,56	9,49 (9,10; 9,82)	6,95 – 10,00
EQ	4,06 ± 1,25	4,66 (3,66; 5,00)	0,67 – 5,00
<i>4º período</i>			
AC1	7,91 ± 1,18	7,94 (7,05; 8,85)	4,30 – 10,00
THC	7,19 ± 1,84	7,14 (5,71; 8,57)	2,86 – 10,00
ATT	9,14 ± 0,95	9,42 (8,74; 9,79)	0,33 – 10,00
EQ	3,91 ± 1,45	4,66 (3,66; 5,00)	0,66 – 5,00
<i>5º período</i>			
AC1	8,36 ± 1,27	8,60 (7,55; 9,30)	3,00 – 10,00
THC	9,49 ± 0,34	9,57 (9,32; 9,74)	8,07 – 9,95
ATT	9,31 ± 0,61	9,44 (8,98; 9,83)	6,00 – 10,00
EQ	3,85 ± 1,52	4,66 (3,33; 5,00)	0,66 – 5,00
<i>6º período</i>			
AC1	7,75 ± 1,45	8,00 (7,00; 8,92)	2,25 – 10,00
THC	9,50 ± 0,28	9,50 (9,29; 9,71)	8,71 – 10,00
ATT	8,28 ± 0,91	8,36 (7,56; 8,92)	6,01 – 10,00
EQ	3,03 ± 1,89	4,00 (1,00; 5,00)	0,33 – 5,00
<i>7º período</i>			
AC1	7,79 ± 1,23	7,90 (7,14; 8,62)	2,06 – 10,00
THC	9,56 ± 0,43	9,64 (9,46; 9,78)	4,08 – 9,97
ATT	9,07 ± 0,66	9,11 (8,66; 9,58)	5,99 – 10,00
EQ	3,46 ± 1,68	4,00 (1,00; 5,00)	0,66 – 5,00
<i>8º período</i>			
AC1	8,01 ± 1,25	8,25 (7,37; 8,75)	3,00 – 10,00
THC	9,71 ± 0,22	9,78 (9,59; 9,87)	8,96 – 10,00
ATT	9,22 ± 0,85	9,55 (8,62; 10,00)	6,70 – 10,00
EQ	4,25 ± 1,42	5,00 (4,33; 5,00)	0,66 – 5,00

^a AC1 = teste cognitivo/prova somativa; ^b THC = Teste de Habilidades e Competências; ^c ATT = nota da participação no grupo tutorial; ^d EQ = nota da participação no fórum.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 4. Valores comparativos da média das notas do estudante silencioso e de seus pares de acordo com o tipo de avaliação.

Variáveis	Silencioso		p-valor
	Sim	Não	
	Média ± DP	Média ± DP	
AC1 ^a	7,88 ± 1,14	8,03 ± 1,27	0,471
THC ^b	8,47 ± 1,44	8,23 ± 1,87	0,744
ATT ^c	9,13 ± 0,89	9,23 ± 0,81	0,854
EQ ^d	3,81 ± 1,66	4,01 ± 1,47	0,291

^a AC1 = teste cognitivo/prova somativa; ^b THC = Teste de Habilidades e Competências; ^c ATT = nota da participação no grupo tutorial; ^d EQ = nota da participação no fórum.
Fonte: Elaborada pelos autores.

DISCUSSÃO

Percebe-se que o silêncio ainda é visto como um entrave ao desenvolvimento do grupo tutorial e que o estudante silencioso deveria engajar-se mais no processo de aprendizado, sem haver de forma efetiva uma análise acerca desses indivíduos e de seus processos de aprendizado¹⁰. Os estudos sobre a definição e identificação dos estudantes silenciosos ainda são em número limitado, bem como as orientações em relação à abordagem desse discente^{9,10}. O deslocamento do papel do ensino do professor para a construção do aprendizado de forma coletiva e dialogada dos estudantes pode se obscurecer na disfuncionalidade de grupos tutoriais em que alguns poucos alunos protagonizam o processo, marginalizando e silenciando os demais, o que agrava o ciclo de obstáculos à fala e à participação ativa em debates^{4,6}. A literatura nos demonstra que há um número médio de estudantes silenciosos estimado em 50%, chegando a 70% em alguns estudos, diferenciando dos nossos achados em que 1,1% da população foi caracterizada como silenciosa, com base nos critérios enviados (definidos por meio do *checklist*)¹⁰.

O número diminuto de estudantes silenciosos nos suscita o questionamento acerca da nossa qualificação para identificação deles, e isso reforça a necessidade de capacitações e discussões acerca do tema, bem como nos apresenta possíveis nuances culturais, uma vez que a pesquisa ocorreu em uma capital do Nordeste brasileiro, em que há profundas diferenças em relação aos cenários estudados na maior parte dos trabalhos^{9,10,13,17}. Evidenciamos que é importante a implementação do método ABP de diferentes formas em distintos contextos socioculturais^{4,6,10}.

No presente trabalho, observamos que o estudante silencioso apresentou desempenho similar ao de seus pares, reforçando a tese de que o silêncio estaria mais relacionado

à ausência ou às limitações nas ferramentas de comunicação que à falta de conhecimentos e de habilidades cognitivas, indo ao encontro dos achados da literatura que vêm corroborar a tese de que a maioria dos estudantes silenciosos possui os conhecimentos teóricos requeridos^{4,6,9,10}.

Destaca-se que o estudante silencioso seguiu um comportamento compatível com o de seus pares em relação às quatro avaliações, mantendo notas que evidenciam comprometimento com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, destacado principalmente nas notas relacionadas à prova cognitiva e à participação no fórum, situações nas quais é possível inferir que houve estudo e tempo investido em pesquisar os assuntos propostos. É interessante notar que as variações apresentadas pela turma de notas mais baixas ou mais altas também foram sentidas no grupo dos estudantes silenciosos.

Chama a atenção o fato de os estudantes silenciosos apresentarem notas elevadas e similares às de seus pares no que tange à participação no grupo tutorial. A nota no grupo tutorial é composta por seis itens, sendo eles a pontualidade, o conhecimento prévio (mobilizado na abertura dos casos), a participação no fórum, a participação como membros do grupo (em que são avaliados em relação aos saberes trabalhados no fechamento do caso), a participação nas funções desempenhadas (membro, secretário ou coordenador) e harmonia.

A nota da participação no grupo tutorial é uma combinação de diversos elementos, e seu resultado final não diz respeito apenas à fala do estudante. Além disso, a harmonia, representativa do comportamento do estudante no grupo, pode, em determinados grupos tutoriais, ser avaliada apenas levando-se em consideração a ausência de comportamento grosseiro, pouco cordial, agressivo e violento (mesmo violência verbal) entre os membros. Ainda que o silêncio seja trazido na fala dos tutores e nas pesquisas como encarado pelo viés da disfuncionalidade, pensamos que isso não se traduziu em diminuição do conceito e nota na avaliação desse estudante quanto à harmonia no grupo.

A subjetividade inerente ao processo avaliativo, especialmente em uma atividade no grupo tutorial, também não pode ser negligenciada; o tutor pode, imbuído do vínculo e da relação com os estudantes, avaliar a participação em um dado contexto à luz do seu entendimento sobre as capacidades e habilidades do aluno construídas ao longo de outros encontros e/ou atividades dos grupos tutoriais¹⁸.

Além disso, podemos refletir sobre a forma como a fala vem sendo avaliada sob o ponto de vista de quantidade e qualidade das intervenções no grupo tutorial, sendo mister destacar o fato de que o estudante silencioso teve representação de nota avaliativa compatível com a de seus pares na participação no grupo tutorial^{10,19}.

É evidenciado na literatura que alguns autores levantaram a presença de descontentamento por parte de alguns estudantes com a necessidade da palavra falada e a valorização do quanto se diz em detrimento daquilo que é dito como contribuição à construção do conhecimento^{4,6,20}. Seria interessante que novos estudos trouxessem maior conhecimento relacionado ao processo avaliativo e à percepção das avaliações pelos estudantes, especialmente os silenciosos.

O silenciamento pode ser autodeterminado por fatores diversos ou infligido pela dinâmica do grupo em que não se permite efetivar o conceito da dissonância, do diálogo e do conhecimento como algo múltiplo^{4,11,18}. De toda forma, situações como essas não permitem o desenvolvimento das habilidades globais de todos os estudantes nem mesmo levam o método ABP a ser executado em toda sua potência transformadora. Por isso, o presente estudo auxilia e reforça a necessidade de modificação do prisma por meio do qual interpretamos e abordamos o silêncio, uma vez que ficam patentes o comprometimento e o empenho do estudante silencioso, a despeito de suas limitações e dificuldades de fala em um cenário específico.

Além disso, alguns autores trazem a escola como o espaço de reprodução das inequidades sociais, sendo então necessária uma mudança de posicionamento de todas as esferas para que esse quadro se modifique e os espaços de aprendizado não sejam locais de marginalização e silenciamento^{4,9-11}. Os alunos devem ser ouvidos em suas demandas, e a eles deve ser permitida flexibilidade para que possam transitar em diferentes, complementares e até por vezes paradoxais espaços de fala e identidade¹. O uso de tecnologias, as discussões em quadro branco guiadas por estudantes e a postura crítica e flexível dos tutores podem contribuir para uma polissonia construtiva no espaço dos grupos tutoriais^{10,18}. Desse modo, é interessante diversificar os espaços e as ferramentas educativas utilizados com os estudantes.

De forma geral, o silêncio pode ser encarado como espaço de construção, negociação e reconstrução de múltiplas identidades no ambiente dos grupos tutoriais². O estudante silencioso pode não ser uma pessoa silenciosa, uma vez que cada indivíduo pode se apresentar de formas diversas em diferentes contextos^{4,6}. Pensar sob a perspectiva de metodologias participativas e colaborativas e não apenas ativas^{3,5,7} é interessante e fundamental. A partir dessa perspectiva, identificamos como uma das fragilidades do presente estudo o fato de que ele é um corte transversal, sendo relevante considerar novas pesquisas que façam o acompanhamento desse estudante silencioso ao longo do curso, sendo possível avaliar o impacto que as abordagens pedagógicas têm na formação desses indivíduos.

De fato, o sucesso do ensino e do aprendizado também está relacionado à participação de todos os estudantes e à interação estabelecida entre os membros do grupo, em um processo de cooperação, questionamentos e aprendizado continuado englobando progressivamente níveis de maior complexidade de conhecimentos e habilidades⁴. O ganho global, ao colocarmos, de forma concomitante ao desenvolvimento técnico, foco nas ferramentas de comunicação e nas habilidades sociais, é evidente e atinge todos os estudantes.

As diferenças entre o pensar e as teorias acerca do método ABP e os ajustes e as construções desenvolvidos na prática do fazer e executar o método vêm à tona no presente estudo, em que se percebe tendência regional diferente da que a literatura traz e em que o estudante silencioso se destacou em desempenho na mesma medida em que seus pares. Efetivamente, os arcabouços teóricos se aprofundam na prática da construção cotidiana do saber e do aprendizado e transformam-se à medida que são implantados^{4,6,9,10}.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudante silencioso é parte componente dos grupos tutoriais e entendido como o discente com dificuldades de comunicação que necessita de ferramentas que auxiliem nesse processo. Do ponto de vista teórico, o estudante silencioso acompanha as tendências de seus pares, aparentemente se capacitando e se qualificando ao longo da faculdade.

Novos estudos precisam ser feitos para compreendermos quais discentes poderiam ser definidos como silenciosos, assim como quais são as causas principais para a determinação de um aluno como silencioso em um contexto específico.

Por fim, há a necessidade de qualificar os tutores na identificação e abordagem desse estudante silencioso. Para tanto, é imprescindível entender que o grupo tutorial e a formação em ABP não se limitam apenas a ofertar ferramentas de conhecimento técnico, mas também devem ter como proposição formar o estudante e ajudá-lo a transitar em um mundo que requer habilidades de pesquisa, comunicação, autoconhecimento e relações interpessoais pautadas na ética e no respeito.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Bárbara Barros de Figueiredo: autora correspondente; Gilliatt Hanois Falbo Neto: supervisão (liderança); Paula Ferdinanda Conceição de Mascena Diniz Maia: supervisão (suporte).

CONFLITO DE INTERESSES

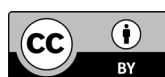
Declaramos não haver conflito de interesses.

FINANCIAMENTO

Declaramos não haver financiamento.

REFERÊNCIAS

- Berbel NA. "Problemization" and problem-based learning: different words or different ways? *Interface (Botucatu)*. 1998 Feb;2(2):139-54. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>.
- Jin J. Students' silence and identity in small group interactions. *Educ Stud*. 2017;43(3):328-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1277135>.
- Wiznia DA, Korom RO, Marzuk PE, Safdieh JO, Grafstein BE. PBL 2.0: enhancing problem-based learning through increased student participation. *Med Educ Online*. 2012;17(1):17375. doi: <https://doi.org/10.3402/meo.v17i0.17375>.
- Li A, Bilgic E, Keuhl A, Sibbald M. Does your group matter? How group function impacts educational outcomes in problem-based learning: a scoping review. *BMC Med Educ*. 2022 Dec;22:900. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03966-8>.
- Azer SA. Interactions between students and tutor in problem-based learning: the significance of deep learning. *Kaohsiung J Med Sci*. 2009 May;25(5):240-49. doi: [https://doi.org/10.1016/S1607-551X\(09\)70068-3](https://doi.org/10.1016/S1607-551X(09)70068-3).
- Hendry GD, Ryan G, Harris J. Group problems in problem-based learning. *Med Teach*. 2003 Nov;25(6):609-16. doi: <https://doi.org/10.1080/0142159031000137427>.
- Iqbal M, Velan GM, O'Sullivan AJ, Balasooriya C. Differential impact of student behaviours on group interaction and collaborative learning: medical students' and tutors' perspectives. *BMC Med Educ*. 2016 Aug;16(1):217. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0730-1>.
- Krubusly M, Rodrigues M, organizadores. *Manejos em grupo tutorial: aprendizagem baseada em problemas – ABP*. Fortaleza: UniChristus; 2018. 43 p.
- Remedios L, Clarke D, Hawthorne L. The silent participant in small group collaborative learning contexts. *Act Learn High Educ*. 2008;9(3):201-16. doi: <https://doi.org/10.1177/1469787408095846>.
- Remedios L, Clarke D, Hawthorne L. Framing collaborative behaviors: listening and speaking in problem-based learning. *Interdiscip J Probl-Based Learn*. 2008;2(1):1-20. doi: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1050>.
- Davidson B, Gillies RA, Pelletier AL. Introversion and medical student education: challenges for both students and educators. *Teach Learn Med*. 2015;27(1):99-104. doi: <https://doi.org/10.1080/10401334.2014.979183>.
- Lee SS. Has medical education killed "silence"? *Med Teach*. 2017 Apr; 39(44):444-5. doi: <https://doi.org/10.1080/0142159x.2016.1248919>.
- Lopes R, Silva Filho MO, Alves NG, organizadores. *Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores*. Rio de Janeiro: Publiki; 2019. 198 p.
- Skinner VJ, Braunack-Mayer A, Winning T. A. Another piece of the "Silence in PBL" puzzle: student's explanations of dominance and quietness as complementary group roles. *Interdiscip J Probl-Based Learn*. 2016 Sept;10(2):8. doi: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1607>.
- Azer SA, Azer D. Group interaction in problem-based learning tutorials: a systematic review. *Eur J Dent. Educ*. 2015 Nov;19(4):194-208. doi: <https://doi.org/10.1111/eje.12121>.
- Frambach J, Driessen E, Beh PH, van der Vleuten C. Quiet or questioning?: students' discussion behaviors in student-centered education across cultures. *High Educ*. 2014;39(6):1001-21. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.754865>.
- Jin J. Understanding silence in problem-based learning: a case study at an English medium university in Asia. *Clin Linguist Phon*. 2014 Jan-Feb;28(1-2):72-82. doi: <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.813587>.
- Papinczak T, Tunny T, Young L. Conducting the symphony: a qualitative study of facilitation in problem-based learning tutorials. *Med Educ*. 2009 Apr;43(4):377-83. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03293.x>.
- Fnteijn HT, Dolmans DH. Group work and group dynamics in PBL. In: Moallem M, Hung W, Dabbagh N, editors. *The Wiley handbook of problem based learning*. Wiley; 2019, p. 199-220.
- Skinner VJ, Braunack-Mayer A, Winning TA. The purpose and value for students of PBL groups for learning. *Interdiscip J Probl-Based Learn*. 2015;9(1):7. doi: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1499>.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.