

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2



Marcelo Máximo Purificação
Wanda Pereira de Lima
Janaína Rodrigues Reis Nascimento
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2



Marcelo Máximo Purificação
Wanda Pereira de Lima
Janaína Rodrigues Reis Nascimento
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

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

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Formação docente: contextos, sentidos e práticas 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Wanda Pereira de Lima
Janaína Rodrigues Reis Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação docente: contextos, sentidos e práticas 2 / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Wanda Pereira de Lima, Janaína Rodrigues Reis Nascimento. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0036-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.363222903>

1. Formação docente. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Lima, Wanda Pereira de (Organizadora). III. Nascimento, Janaína Rodrigues Reis (Organizadora). IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

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



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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



DECLARAÇÃO DA EDITORA

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



APRESENTAÇÃO

Caros leitores, saudações.

Apresentamos o e-book “Formação docente: contextos, sentidos e práticas 2”, que exibe um conjunto de textos, resultantes de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de diversos contextos, com o objetivo de apresentar a relação teoria-prática desenvolvida por professores na construção do conhecimento em diferentes instituições do Brasil e professores da Universidad Autónoma Chapingo no México. Organizado em dezesseis capítulos temáticos, este e-book aproxima o leitor do cotidiano dessas instituições e, conseqüentemente, de diversos saberes, que permeiam a formação docente, estruturando contextos/significados/práticas. Nesses dezessete capítulos, destacamos alguns argumentos explicativos que permeiam o contexto social atual (marcado pela COVID-19), a docência e os processos de formação que a compõem - que envolvem políticas públicas, trabalho pedagógico, processos de inclusão, experiência, estratégias de ensino, estágio curricular/práticas supervisionadas, ludicidade, integração tecnológica, entre outros -. Nesse sentido, este e-book apresenta questões que podem subsidiar e colaborar nas discussões e reflexões de profissionais da educação dos mais diversos níveis de ensino. Dito isso, desejamos a todos uma boa leitura.

Marcelo Máximo Purificação

Wanda Pereira de Lima

Janaína Rodrigues Reis Nascimento

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A GEOMETRIA PLANA POR MEIO DE ATIVIDADES NO GEOGEBRA: CONTRIBUINDO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EJA

Jeane do Socorro Costa da Silva

Eliza Souza da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229031>

CAPÍTULO 2..... 13

A BNCC: PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA – MG

Leiliane Soares Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229032>

CAPÍTULO 3..... 19

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19

Lânia da Silva Cardoso

Francinalda Pinheiro Santos

Aclênia Maria Nascimento Ribeiro

Galvaladar da Silva Cardoso

Ravena de Sousa Alencar Ferreira

Perla Maria Antão de Alencar Carvalho

Luciana Spindola Monteiro Toussaint

Verônica Elis Araújo Rezende

Sylvia Helena Batista Pires Ferreira

Maria Luzilene dos Santos

Érida Zoé Lustosa Furtado

Jardilson Moreira Brilhante

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229033>

CAPÍTULO 4..... 27

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO II DO CURSO DE LETRAS E OS PROJETOS DE LETRAMENTO: UM OLHAR PARA O IMPREVISÍVEL

Márcia Regina Mendes SANTOS*

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229034>

CAPÍTULO 5..... 36

EDUCAÇÃO PARA SAÚDE: AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS E PROFESSORES DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO-UERJ SOBRE TUBERCULOSE

Mônica Antônia Saad Ferreira

Rogério Carlos Novais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229035>

CAPÍTULO 6	42
ENTRE OS RIOS DO AMAZONAS E OS CAMINHOS DO PARFOR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NO ALTO SOLIMÕES	
Monica Silva Aikawa Nataliana de Souza Paiva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229036	
CAPÍTULO 7	50
DESAFIOS E SUPERAÇÕES DO ENSINO REMOTO	
Letícia Gomes Ferreira Caroline Gomes Ferreira Glauber Oliveira Benjamim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229037	
CAPÍTULO 8	54
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LIBRAS: MAPAS CONCEITUAIS COMO RECURSOS VISUAIS	
Estêvam Farias Sá Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro Lidiane Sena Pinheiro Luciana Soares Freitas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229038	
CAPÍTULO 9	65
CONSTRUÇÃO ATIVA DO CONHECIMENTO QUÍMICO ATRAVÉS DO ANIME DR.STONE	
Natália Matos Sanglar Costa Marcelo Monteiro Marques	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.3632229039	
CAPÍTULO 10	73
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DE 1988 À 2016	
Josanilda Mafra Rocha de Moraes Lourena Maria de Aquino Nogueira Lenina Lopes Soares Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290310	
CAPÍTULO 11	87
LA PRÁCTICA EDUCATIVA: DESDE LA FENOMENOLOGÍA DE LA CORPORALIDAD	
Mafaldo Maza Dueñas Vanessa García González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.36322290311	
CAPÍTULO 12	98
GRUPO DE ESTUDO EM AVALIAÇÃO ESCOLAR E SEUS SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE FORMADORES DE PROFISSIONAIS	

CAPÍTULO 13..... 110

PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL EM ANÁLISE

Iza Cristina Prado da Luz

CAPÍTULO 14..... 123

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICA E TEORIZAÇÃO DOCENTE

Darli Collares

CAPÍTULO 15..... 135

O PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES

Paula Arcoverde Cavalcanti

CAPÍTULO 16..... 143

PERCEÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Marcos Vinícius Mendonça Andrade

CAPÍTULO 17..... 157

“O ROMANCE DO PAVÃO MYSTERIOSO”: APRENDIZAGEM EM DOC NA AULA

Luiza Maria Aragão Pontes

SOBRE OS ORGANIZADORES 163

ÍNDICE REMISSIVO..... 165

ENTRE OS RIOS DO AMAZONAS E OS CAMINHOS DO PARFOR: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE PEDAGOGIA NO ALTO SOLIMÕES

Data de aceite: 01/03/2022

Monica Silva Aikawa

Universidade do Estado do Amazonas

Nataliana de Souza Paiva

Universidade do Estado do Amazonas

RESUMO: Este escrito se conecta a uma experiência de ensino superior em um Curso de Pedagogia articulado com a política de formação docente conhecida como PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Em especial, discorremos sobre a proposta de trabalho com a disciplina “Estágio I: Educação Infantil”, ocorrida no início do ano de 2019 e sua especificidade se dá pelo movimento do estagiar em escolas ribeirinhas do Amazonas. Desse modo, o objetivo deste artigo é fomentar a discussão acerca das especificidades suscitadas no estágio em Pedagogia do PARFOR em realidades de escolas ribeirinhas do Alto Solimões. O viés metodológico se desenhou com a narrativa pela potencialidade dos sujeitos em suas histórias por meio da rememoração de suas experiências (JOSSO, 2004) no estagiar. Entre os resultados temos um registro de um processo formativo, alinhavado com os espaços de (auto) formação docente que mobilizaram outros modos de ver esse momento formativo e a docência no ensino superior diante de perspectiva de escolas ribeirinhas e indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular. Pedagogia. PARFOR.

ABSTRACT: This writing connects to a higher education experience in a Pedagogy Course articulated with the teacher training policy known as PARFOR (National Plan for The Training of Basic Education Teachers). In particular, we discuss the proposal of work with the discipline “Internship I: Early Childhood Education”, occurred at the beginning of the year 2019 and its specificity is due to the movement of the intern in riverside schools of Amazonas. Thus, the aim of this article is to foster the discussion about the specificities raised in the internship in Pedagogy of PARFOR in realities of riverside schools of alto Solimões. The methodological bias was designed with the narrative by the potentiality of the subjects in their histories through the remembrance of their experiences (JOSSO, 2004) in the intern. Among the results we have a record of a formative process, in line with the spaces of (self)teacher education that mobilized other ways of seeing this formative moment and teaching in higher education in the perspective of riverside and indigenous schools.

KEYWORDS: Curricular stage. Pedagogy. PARFOR.

SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Começamos esclarecendo que a experiência de estágio da qual começamos a escrever aqui se localiza no espaço de professora do ensino superior, alinhavada com as aprendizagens vividas por uma turma de Pedagogia em seu primeiro componente de estágio curricular. A especificidade se coloca quando nos inserimos em um Curso de

Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas, realizado através de uma política pública nacional de formação docente chamada de Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Tentamos, também, trazer luz às perspectivas dessa formação docente vivida por professores (em formação) no interior do Amazonas.

Vale dizer que logo no início de 2019, ao pensar na proposta de trabalho com o componente curricular de “Estágio I: Educação Infantil”, imaginamos uma ação de interlocução entre as ações educativas em escolas de educação básica e as perspectivas do ser professor dos acadêmicos, pois quando pensamos em relação ao estagiar, logo nos vem à mente a entrada numa escola, a observação em sala de aula, uma intervenção pedagógica e o contexto da comunidade escolar. E retomando o contexto, temos o espaço de um município do Alto Solimões, chamado Jutáí, no qual suas especificidades iniciam com um caminho entre as nuvens e os rios.

Este município dista de 632 km da capital, Manaus, pode parecer pouco, mas a viagem inicia em transporte aéreo até o município de Tefé, com aproximadamente uma hora de voo e segue em embarcação conhecida como lancha expresso, por mais oito horas. Esse deslocamento entre nuvens e rios, caracteriza o deslocamento de Manaus até o município de Jutáí, há outras formas, mas esta é a mais rápida. Apesar de sermos amazonenses, não costumamos olhar para o trajeto, rodeado por belezas naturais e muitas diferenças culturais, econômicas e sociais. E esses caminhos nos dão tempo para pensar e reorganizar as ideias inicialmente pensadas para a disciplina e também para nossa formação de professores no Amazonas.

Assim, para adensamento dos movimentos de formação docente no contexto amazônico, (trans)formando o modo de pensar uma docência outra pelo estagiar, este artigo tem o objetivo de fomentar a discussão acerca das especificidades suscitadas no estagiar em disciplina do Curso de Pedagogia vinculado ao PARFOR em realidades de escolas ribeirinhas do Alto Solimões.

A narrativa surge como desenho metodológico que atende o território dos sujeitos ao apresentarem suas histórias de vida pela rememoração de suas experiências, colocando destaque aos detalhes e sutilezas de seus olhares sobre si na sistematização dos saberes no estagiar. Segundo Josso (2004), formação emerge de um processo de aprendizagem e de conhecimento centrado no sujeito de formação e suas histórias, singularidades, subjetividades, vivências durante a vida e o processo formativo. E desse modo, esse caminho metodológico segue nas trilhas ou nos caminhos das águas amazonenses percorridas pelo olhar de caboclos, ribeirinhos e indígenas professores em formação do Alto Solimões.

E a partir dessas compreensões, dessas ideias iniciais, construímos este artigo que registra uma vivência de trabalho com a disciplina Estágio I, voltado especificamente nesse primeiro momento às experiências em Educação Infantil, com os acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, articulado ao Plano Nacional de

Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e realizada no município de Jutai/AM, no ano de 2019.

CAMINHOS DO PARFOR PARA O ESTÁGIO CURRICULAR NA PEDAGOGIA

Dissemos anteriormente que o caminho para a chegada ao município de Jutai segue pelas nuvens e pelos rios da Amazônia e esse percurso se delinea com belas paisagens naturais, assim com escancara a grande diversidade e miscigenação existente no Brasil. Na realidade da formação docente em Pedagogia, temos os Estágios Curriculares como pilares de articulação entre os saberes teóricos da Ciência da Educação e os saberes práticos vividos no cotidiano escolar.

Desta forma, o estágio enquanto componente curricular obrigatório das licenciaturas nas Diretrizes Curriculares de 2015 (CNE/CP n. 02/2015) é organizado como uma atividade articulada com a prática e demais atividades de trabalho, e recentemente no Parecer CNE n. 22/2019 relaciona o estágio à prática e esta “[...] deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa” (p. 27).

De acordo com o PPC do PARFOR de Pedagogia da UEA (RESOLUÇÃO Nº 017/2020 - CONSUNIV) o estágio é uma atividade articulada e integrada no currículo do curso como espaço de aprendizagem, reflexão das práticas pedagógicas, dos processos de gestão na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos correlacionados à realidade amazônica.

Nóvoa (1992) ressalta entre as categorias dos saberes docentes o saber traçado pelo conhecimento, o saber-fazer relacionado à capacidade e o saber-ser pertinente às atitudes. Pimenta (1995) nos fala de aproximação à realidade e nos apresenta que os saberes docentes são constituídos de saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Saviani (1996), imprimindo toda sua dialética pedagógica nos diz que os saberes docentes são formados pelo saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

E poderíamos aqui trazer outros pesquisadores de expressão quanto à área de formação docente e estágio em docência e eles seriam unânimes em tratar dos saberes experienciais entre os saberes docentes. O estagiar nos traz isso, uma experiência com o ensinar, com o professorar e um olhar sensível às realidades amazônicas, aos cotidianos escolares das escolas das águas e das florestas nos mostram outros modos de ver essa formação docente.

A princípio, qualquer professor do ensino superior da área da Educação facilmente organizaria o “programa” a partir da ementa presente no Plano de Curso e planejaria sua disciplina para trabalhar os conteúdos necessários. Entretanto, a sutileza dos caminhos

entre as nuvens e os rios do Amazonas nos escancararam uma realidade não registrada nas “competências básicas” de um Curso de Pedagogia tradicional, ou mesmo dos preceitos de “um bom professor”. E não seria diferente dizer da diversidade e miscigenação existente no Estágio Curricular nessa disciplina da Pedagogia/UEA/PARFOR em realidades ribeirinhas.

No Plano do Curso de Pedagogia/UEA/PARFOR, o Estágio I é uma disciplina do 6º período, de 150 horas divididas em 60 horas de teoria e 90 horas de prática, centrada na aproximação com as práticas educativas em turmas de educação infantil. Sua ementa inclui: docência e a gestão escolar na Educação Infantil, observação e diagnóstico na realidade educacional, professor reflexivo-pesquisador, pesquisa e prática pedagógica. Seu objetivo é compreender os fundamentos teórico-epistemológicos orientadores do estágio e sua necessária relação com a pesquisa para a formação do profissional da educação e exercício da prática pedagógica.

Considerando a realidade da educação na Amazônia, é importante um olhar sensível do “outro”, pois é fundamental a compreensão de saberes e experiências dos povos do campo, da floresta e das águas, uma vez que a vida dos acadêmicos se faz próximos à estrada, à beira de rios ou dentro da floresta onde assumem sentidos e significados que revelam especificidades (CAMPOS; PAIVA, 2020)

Assim, segundo a Resolução Nº. 017/2020 do PPC do PARFOR da UEA, o estágio supervisionado pode ser realizado na escola onde o professor/cursista atua ou em outra escola levando em consideração a sua realidade onde o acadêmico se encontra, usa a metodologia de registros e memórias do estágio como suporte para a elaboração do Relatório de Estágio em cada uma das etapas e posteriormente ao Memorial, onde este materializará o Trabalho de Conclusão de Curso.

Diante dessa orientação, entre os aspectos metodológicos empregados na disciplina pensamos no desenvolvimento de um processo que valorizou os saberes e práticas dos acadêmicos-professores, buscando a contextualização do estágio curricular em Jutaí, incluindo principalmente: Leitura e discussão de artigos; Orientações Gerais do Estágio; Elaboração de projeto de aprendizagem; Exercício do olhar a partir de cenas de escolas locais; Atividade baú de memórias com relatos da infância e formação na educação básica. E quanto ao processo avaliativo, este envolveu a construção do caderno de registros e memórias e a elaboração do relatório de estágio.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DO ESTAGIAR NO ALTO SOLIMÕES

Partindo do resumo do plano da disciplina Estágio I apresentado anteriormente, ressalto aqui essa construção a partir de um olhar de professora urbana, que se apoiou nas documentações do Curso, nos teóricos da área e em sua visão de praticidade em relação a realização dos objetivos de ensino. E que ao entrar na embarcação rumo ao município do Alto Solimões, logo se atenta as outras questões da formação docente, ela acontece no

território dos rios e florestas da região. Retomamos uma escrita de Costa, Aikawa e Cunha quando citam a questão da formação dos sujeitos do campo:

Ao pensar na formação desses sujeitos da Educação do Campo precisamos ter como referência os diferentes contextos, considerando a necessária interação campo-cidade como parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, o que na realidade não vem historicamente ocorrendo (p. 162, 2014).

E em especial, os acadêmicos mencionados nesse texto são amazonenses, a maioria nascidos em Jutai, moradores de áreas rurais deste município e tornaram-se professores antes da oportunidade de uma formação acadêmica em nível superior. Os seus fazeres docentes são o fundamento de seus saberes da profissão docente. Muitos aprenderam a ministrar aulas com sua memória enquanto aluno, trazendo para suas turmas, as metodologias vividas em seu processo de ensino na educação básica.

Por seus relatos, muitas dessas vivências aconteceram nas próprias comunidades em viveram e vivem, sejam elas ribeirinhas e/ou indígenas. E em se tratando de organização escolar, a maioria estudou em classes multisseriadas, onde as turmas são organizadas com estudantes de diversas faixas etárias e séries com as quais o professor trabalha simultaneamente.

Sobre essa questão, o professor pesquisador Hage (2005, p. 46) identificou os aspectos positivos das escolas multisseriadas “o fato de os estudantes terem acesso à escolarização na própria comunidade em que vivem como um fator importante”. Mesmo que o multisseriado venha se materializando de modo deslocado da cultura do campo, pois ainda predominam compreensões universalizantes e homogeneizadoras de currículo (*Ibidem*, 2005).

Sabendo disso, algo que chamou atenção nas experiências com o Estágio Curricular foi a construção da primeira versão dos projetos de aprendizagem, entre os quais tínhamos como temas: jogo de dominó das letras, matemática a partir da amarelinha, planejamento pedagógico, importância da leitura, espaço físico escolar. A estranheza surge por não perceber as relações entre as primeiras versões destes projetos com as realidades descritas acerca de suas experiências enquanto docentes de escolas ribeirinhas e indígenas.

Frente a isso propomos a atividade baú de memórias, onde os acadêmicos puderam rememorar sua infância, relembrar sua vivência na educação básica e compartilhar com a turma. E nessa compartilha surgiram falas sobre as salas multisseriadas, as escolas indígenas, as escolas em comunidades religiosas, em comunidades ribeirinhas nas quais as práticas lembradas priorizavam os conteúdos dos poucos livros, das cartilhas e uma disciplina extrema em sala de aula.

Ou seja, surge a realidade da escola do campo na territorialidade das águas, das terras e das florestas, assim como a perspectiva universalizada de currículo. E na direção da formatação do professor refletivo, seguimos com o processo de ação/reflexão/ação retomando os projetos de aprendizagem e (re)pensando e (trans)formando um pensar pela

lente dos próprios amazônidas das águas, das terras e das florestas.

Pudemos realizar uma “análise interpretativa dos fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações” (NÓVOA, 2002, p. 41). Os projetos se retroalimentaram com ideias contextualizadas e chegamos em temas como: Práticas de ensino em salas multisseriadas no Amazonas, educação formal na escola indígena, práticas pedagógicas em escola indígena Kanamari, alfabetização matemática a partir dos elementos da floresta, letramento e músicas regionais, ser professor em Jutai, alfabetização e letramento a partir de brincadeiras locais, recursos da natureza nos jogos pedagógicos, interdisciplinaridade, entre outros.

Nóvoa nos apresenta a formação docente por um “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada” (2002, p.27) e nesse movimento de rememoração da prática docente a partir do baú de memórias, houve uma movimentação de intenções dos acadêmicos em seus projetos de aprendizagem do estagiar e mobilizamos passos de (re)existência de acadêmicos-professores em seu estagiar.

Assim como buscamos alinhamentos com a ideia de fortalecimento de processos de humanização e respeito à diversidade:

Uma prática pedagógica descompromissada com a problematização da realidade e sem o devido respeito à diversidade cultural fortalece processos de desumanização. O respeito à diversidade no espaço escolar precisa fazer parte de uma proposta educacional que vai além do ensino – aprendizagem. Uma escola não se mede pelo conteúdo transmitido e assimilado, embora isso seja importante também, mas são os membros da escola, enquanto comunidade, que pensam e organizam a ação educacional (COSTA, AIKAWA, CUNHA; 2014, p. 164).

Outras ações cotidianas da docência no ensino superior foram realizadas, mas esta impactou diretamente numa mudança no modo de ver, no modo de ver-se professor no Amazonas. A partir daí, os professores em formação no Curso de Pedagogia, seguiram com o estagiar em suas escolas-campo e de mesmo modo, essa experiência me ressignifica enquanto professora.

ENTRE RIOS DO AMAZONAS SE CONSTROEM OS CAMINHOS DO PARFOR

Essa experiência de professorar na Universidade entre os rios do Amazonas apresenta a perspectiva de formar e se autoformar a partir do que vimos e vivemos neste município que atualmente tem um Núcleo da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, onde os acadêmicos incluindo os do Pedagogia/PARFOR.

O momento de planejar a disciplina com os pares antes de (re)conhecimentos dos sujeitos professores em formação é importante, mas sua articulação com a realidade, com o vivido por esses acadêmicos-professores foi necessário para a construção de outras vias para o estagiar em escolas ribeirinhas e para o professorar em Pedagogia.

Durante as aulas os movimentos construídos levantaram questionamentos, conflitos, caminhos diferentes na perspectiva de processo de aprendizagem no contexto das escolas dos rios, das terras e das florestas amplia nossa experiência no estagiar. E isso nos mobiliza a olhar a formação docente por outra lente, uma lente construída a partir da rememoração das ações, expressões, falas, vivências, dentro de um espaço de formação humana e na perspectiva de realização de um projeto de aprendizagem na escola ribeirinha, indígena.

Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373).

Os acadêmicos foram oportunizados ao exercício de (des)ver seu fazer docente ao experienciar o estágio, olhando a realidade e (trans)formando sua profissionalidade e entendendo seu próprio modo de aprender, construindo assim, uma caminhada própria da turma de Pedagogia do PARFOR de Jutai. E esse processo construído se transmuta em um (re)existir nas singularidades de cada escola do município no ato de estagiar, no ato de professorar no Amazonas de cada um dos acadêmicos-professores e professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2 /2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 18 set. 2019.

CAMPOS, R. S. S.; PAIVA, N. S. Prática docente e desafios didático-pedagógicos: olhares e vivências de professores formadores no Curso de Pedagogia do PARFOR/UEA. In: SOUZA, L. L.; SILVEIRA, D. O.; MONCAYO, V. A. L.; SILVA, A. S. M. (orgs.) **PARFOR UEA: 10 anos formando professores no estado do Amazonas**. Curitiba: CRV, 2020. (Coleção PARFOR 10 anos – Volume 1)

COSTA, L. G.; AIKAWA, M. S.; CUNHA, I. S. ENSINO DE CIÊNCIAS: Uma discussão na perspectiva da educação do campo. **Revista ARETÉ**. Manaus, v.7, n.13, p.161-169, jan-jun, 2014.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. v. 27, n. 01, p. 369-386, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 27.mai.2019.

PIMENTA, S. G. et al. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Org.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Resolução nº 017/2020 – CONSUNIV. Aprova Ad referendum o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido pela UEA por meio da Escola Normal Superior (ENS) e vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) para reconhecimento do curso. Disponível em: <https://legislacao1.uea.edu.br/index.php?dest=info&doc=a&num=17439>. Acesso em: 12/01/2021.

DESAFIOS E SUPERAÇÕES DO ENSINO REMOTO

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 11/01/2022

Letícia Gomes Ferreira

Cariré - Ceará

<http://lattes.cnpq.br/0710351599672056>

Caroline Gomes Ferreira

Mestranda em Tecnologia Educacional -
Universidade Federal do Ceará - UFC
Cariré – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/0985663883123048>

Glauber Oliveira Benjamim

Doutorando em Ciências da Educação -
PROAD - Faculdades de Administração,
Comércio e Empreendedorismo FACEM
<http://lattes.cnpq.br/1558607115198883>

RESUMO: O cenário pandêmico iniciado em meados de março de 2020 em virtude do vírus SARS-CoV-2 inseriu professores e estudantes de maneira súbita em uma nova modalidade de ensino denominado remoto, onde os sujeitos da aprendizagem passaram por um processo de readequação do ensino, passando a estudarem por meio de seus *smartphones*, *notebooks* e afins. Um dos grandes desafios inerentes a esse novo contexto foi estimular a leitura dos estudantes. Desse modo, a busca por ferramentas inovadoras passou a ser alvo dos professores surgindo assim novas estratégias para o ensino que não se fixarão apenas nesta nova modalidade de ensino, mas que, poderão ser atreladas a prática do professor no retorno ao

ensino presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, readequação, leitura, estratégias.

CHALLENGES AND OVERCOMES OF REMOTE TEACHING

ABSTRACT: The pandemic scenario started in mid-March 2020 due to the SARS-CoV-2 virus suddenly inserted teachers and students into a new teaching modality called remote, where the learning subjects went through a process of teaching readjustment, passing to study through their smartphones, notebooks and the like. One of the great challenges inherent to this new context was to encourage students to read. In this way, the search for innovative tools became the target of teachers, thus emerging new strategies for teaching that will not only be fixed in this new teaching modality, but which can be linked to the teacher's practice in the return to classroom teaching.

KEYWORDS: Teaching, readjustment, reading, strategies.

INTRODUÇÃO

Com a suspensão das aulas presenciais e, portanto, incremento do modelo de ensino remoto, houve a necessidade de adotar e adaptar as metodologias de ensino às mais diferentes ferramentas digitais, de forma que pudessem melhor atender aos alunos. No início, a dificuldades em encontrar ferramentas as quais seriam mais satisfatórias de trabalhar com

os alunos, foi um desafio a ser superado.

Sem dúvidas, o formato de aulas on-line fez com que todos os professores passassem a refletir sobre metodologias em sala de aula. Mesmo com a necessidade de refazer e aprender a manusear ferramentas tecnológicas, as aulas on-line fizeram com que enxergassem novos horizontes e novos meios de levar o ensino. Quatro ferramentas maravilhosas e que foram bastante úteis nesse período foram o Google Sala de Aula (Organização e compartilhamento de materiais), o Mentimeter (atividades interativas), o Google Meet (Apresentação) e o Google Formulários (Atividades e avaliações).

Por meio destas tecnologias digitais, foi possível realizar uma grande interação com os estudantes e ao mesmo tempo trazer dinamismo à aula. Mesmo com a resistência por parte de alguns alunos, pôde-se proporcionar um ensino de mais qualidade, mediante à metodologia ativas.

Diante toda essa mudança no ensino, as tecnologias digitais tornaram-se essenciais, uma vez que foi possível oferecer aos alunos em geral, uma experiência dinâmica e prazerosa, que visa fortalecer a aprendizagem, a fim de sanar suas deficiências.

DESENVOLVIMENTO

Neste período de aulas remotas, trabalhar a leitura foi uma das principais dificuldades. A leitura e a interpretação são duas atividades interligadas, porém complexas, o que torna seu processo de ensino-aprendizagem cada vez mais desafiador. Tratando-se especificamente do Descritor 15 da Matriz SPAECE de Língua Portuguesa, que trata sobre a identificação da tese de um texto, pôde-se observar com base em dados de proficiências dos estudantes, uma maior dificuldade por parte da maioria dos alunos em identificar o assunto principal de um texto. Portanto, tais resultados trouxeram a reflexão sobre quais metodologias e recursos poderiam contribuir para que a prática de leitura e interpretação fosse mais efetiva.

Todo texto desenvolve-se a partir de uma determinada tese. A identificação dessa tese é fundamental, visto que só assim é possível apreender o sentido global do texto, discernir entre suas partes principais e secundárias, resumi-lo, entre outros. Além disso, a tese também se torna fundamental para a produção do texto dissertativo-argumentativo, tipologia exigida na redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), uma vez que é responsável por apresentar o posicionamento que será defendido no texto.

Assim, ficou comprovado que há dificuldades na aprendizagem dos estudantes quanto a interpretação e compreensão textual. Neste viés, os recursos tecnológicos surgiram como uma alternativa, a fim de obtermos essas habilidades. Mediante esta necessidade, houve a necessidade de pesquisar ferramentas tecnológicas que proporcionassem leituras mais dinâmicas, concedendo uma leitura mais divertida e de fácil compreensão.

Desta forma, foi utilizada letra e melodia de músicas como suporte textual, estas

apresentadas por meio do Google Meet e na medida que os estudantes iam lendo e ouvindo as músicas, todos apresentavam suas reações por meio do Mentimeter. Com isso, foi notado uma maior interação e envolvimento com a prática da leitura, sendo comprovada com um crescimento na proficiência dos estudantes no descritor 5.

Portanto, os materiais educativos de multimídia devem permitir a professores e alunos o acesso à informação, podendo esta ser cultivada de diversas formas e dimensões. Dessa forma, os objetos da aprendizagem possuem a capacidade de cooperar para o avanço do processo de ensino e aprendizagem, para que assim, o docente conduza a evolução dos discentes e se aproprie de suas fragilidades (DE MACÊDO; MACEDO; DE CASTRO, 2007, p.337).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propiciar uma aprendizagem mais atrativa e efetiva, por meio de metodologias ativas tornou-se fundamental para contribuir com o protagonismo dos estudantes, de forma que os transformemos em sujeitos ativos da aprendizagem. O ensino remoto é um novo ambiente que é mediado por diversas plataformas que todos têm à disposição e que estão servindo de espaço de sala de aula, tornando possível, por exemplo, que estudantes da 3ª série do ensino médio sejam capazes de identificar a tese de um texto, por meio de uma experiência dinâmica e motivadora.

Sem dúvidas, no retorno do ensino presencial, será permanecida a utilização dessas ferramentas, visto que mostrou serem essenciais para manter um contato mais direto e dinâmico com o aluno. O avanço das tecnologias de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.

Nesse sentido, o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto como uma nova metodologia de ensino, tanto no ensino remoto como presencial, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a interação e autenticidade.

REFERÊNCIAS

CAED. Resultado SPAECE 2019: Regional. 2019. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/aluno.jsf>. Acesso em: 26 de maio de 2021

DE MACÊDO, Laécio Nobre; MACÊDO, Ana Angélica Mathias; DE CASTRO FILHO, José Aires. Avaliação de um objeto de aprendizagem com base nas teorias cognitivas. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2007.

INEP. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-dapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485880. Acesso em: 1º de junho de 2021.

LIMA, L. de; LOUREIRO, R. C. Integração entre docência e tecnologia digital: o desenvolvimento de materiais autorais digitais educacionais em contexto interdisciplinar. **Revista Tecnologias na Educação, Fortaleza**, v. 17, n. 8, p. 1-11, 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LIBRAS: MAPAS CONCEITUAIS COMO RECURSOS VISUAIS

Data de aceite: 01/03/2022

Estêvam Farias Sá

Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/7820815586695572>

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/8803582741277804>

Lidiane Sena Pinheiro

Universidade Estadual do Norte Fluminense-
UENF
Rio de Janeiro/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/2365269575784021>

Luciana Soares Freitas

Escola Municipal Carlos Jardim da Cruz
Campos dos Goytacazes/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/3877730684435564>

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta de utilização de mapas conceituais, como forma de verificação da aprendizagem de conceitos, em um curso de formação de professores tendo como enfoque o ensino de Libras para a comunicação com o aluno surdo, assim como aborda peculiaridades da comunidade surda. A proposta é subsidiada com a elaboração de mapas conceituais pelos professores como uma forma diferente de adquirir conhecimentos e fazer a avaliação dos conteúdos estudados. Os resultados esperados visam que a

elaboração de diversos mapas conceituais na área da inclusão voltada para os surdos e a comunicação por meio da Libras, colaborarão e mostrarão as diversas vertentes e temas deste tipo de educação inclusiva. Espera-se que os professores sejam capazes de relacionar os conceitos disponibilizados com a elaboração dos conectores mostrando indícios de aprendizagem significativa na produção destes mapas conceituais coadunados às tecnologias digitais tornando mais atrativo e significativo o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo deste artigo é descrever uma proposta de utilização de mapas conceituais com professores, a fim de que possam conhecer e organizar conceitos sobre a cultura surda, construindo significados melhorando a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Mapas conceituais, Formação de professores, Ensino de Libras.

ABSTRACT: This article presents a proposal for the use of concept maps, as a way of verifying the learning of concepts, in a teacher training course focusing on the teaching of Brazilian Sign Language for communication with deaf students, as well as addressing peculiarities of the deaf community. The proposal is subsidized with the elaboration of concept maps by teachers as a different way of acquiring knowledge and evaluating the studied contents. The expected results aim that the elaboration of several conceptual maps in the area of inclusion aimed at the deaf and communication through Brazilian Sign Language, will collaborate and show the different aspects and themes of this type of inclusive education. It is expected that teachers

are able to relate the concepts made available with the elaboration of connectors, showing signs of significant learning in the production of these conceptual maps combined with digital technologies, making the teaching and learning process more attractive and meaningful. The aim of this article is to describe a proposal for the use of concept maps with teachers, so that they can know and organize concepts about deaf culture, building meanings, improving teaching practice.

KEYWORDS: Concept maps, Teacher training, Teaching Brazilian Sign Language.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva visa o aprendizado do aluno com alguma necessidade educacional especial, por meio da socialização, da integração, promovendo o aprendizado juntamente com os indivíduos, sem exceção. Os mapas conceituais colaboram para a construção de conhecimentos e assimilação de determinado tema de maneira visual.

Os surdos, por suas condições físicas, têm o campo visual mais aguçado, funcionando como meio para perceberem a realidade à sua volta. O homem é um ser social e tem seu papel e função na sociedade, podendo aprender uns com os outros, pois enquanto houver vida, haverá aprendizado (MELO; ALMEIDA, 2020).

Segundo Sá, Cruz e Pinheiro (2020), a Pedagogia Visual, tem grande importância, devido ao crescimento e notoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ganha seu espaço, que é visual, tendo sua difusão por meio das mídias e também em virtude da legislação, como por exemplo a Lei 10.436/2002 que reconheceu a Libras como língua, sendo o principal modo de comunicação dos surdos.

Os indivíduos precisam saber do seu papel como agentes interventores para um avanço da sociedade devendo estar concentrados no desenvolvimento de uma compreensão integrada entre os seres. Vygotsky (1987) entende que a interação social faz parte do processo de aprendizagem, reforçando o processo de internalização que consiste em transformações, coadunando ao pensamento de David Ausubel, que fundamentou a Teoria da Aprendizagem Significativa, bem externada por Moreira (2012), ao dizer que o tipo de aprendizagem que se utiliza de ideias expressas simbolicamente que interagem de maneira organizada com o que o aprendiz já sabe.

Quando se trata de formação de professores, a construção de conhecimentos e a elaboração e aplicação destes com foco na prática é essencial. Para Rosa e Landim (2015), os docentes em seu ambiente escolar podem lançar mão dos mapas conceituais como estratégia pedagógica para fomentar a avaliação, que deve ir além da mera atribuição de notas, mas sim, buscando identificar a real percepção e entendimento por parte do público ao qual estará sendo aplicado.

Nesse sentido, o professor busca entender como o estudante está estruturando, hierarquizando, diferenciando, relacionando e integrando os conceitos de um determinado conteúdo curricular a transformação da atividade prática. O meio ambiente e as ações das

pessoas em suas múltiplas e complexas relações, envolve diversos aspectos como físicos, biológicos, sociais, culturais, científicos, éticos, dentre outros (SILVA, 2021).

A formação continuada de professores na área da Libras é uma área de carência, logo, a confecção de mapas conceituais, a fim de organizar pensamentos e conceitos nesta esfera educacional, é muito importante.

Este trabalho será apresentado em quatro seções: na primeira, trará os embasamentos teóricos sobre a presente proposição; na segunda, abordará a importância da utilização dos mapas conceituais para a construção de conhecimentos significativos; na terceira, será traçada a implicação do uso de mapas conceituais no processo de ensino e aprendizagem. Na quarta seção, será exposta de maneira sistemática, a metodologia a ser aplicada; na última seção serão expostas as expectativas que este trabalho vislumbra em sua aplicação e resultados esperados.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA

O indivíduo aprende por meio da interação social em diferentes espaços e por experiências de vida. A construção de conhecimento se dá em decorrência de elementos sociais, culturais ou históricos. Muito tem sido falado sobre a importância do aluno ser o centro do ensino e aprendizagem, que ele possa construir seu próprio conhecimento buscando informações importantes, que façam realmente diferença na sua vida.

Para Moreira (2011), “Atualmente as palavras de ordem são aprendizagem significativa, mudança conceitual, ensino centrado no aluno e construtivismo.” (MOREIRA, 2011, p. 25). Ao se falar em aprendizagem, muitas vezes é usado o termo “significativa” para dar a ideia de aprendizagem relevante, com significado. Entretanto, na visão clássica de David Ausubel, segundo Moreira (2012),

De forma substantiva significa que não é literalmente, e, não-arbitrária significa que, o que o aprendiz já sabe não pode ser qualquer coisa; seja um conceito, uma imagem, etc., precisam ser conhecimentos relevantes para a construção da nova aprendizagem. Aos conhecimentos prévios relevantes, Ausubel denominou subsunçores ou ideias âncora. Portanto, subsunçores são conhecimentos específicos importantes para o novo conhecimento (MOREIRA, 2012, p. 2)

Ainda segundo Moreira (2012), a estabilidade cognitiva ocorre progressivamente, de acordo com os subsunçores, que podem ser mais ou menos elaborados em termos de significados. Porém, como o processo é interativo, eles se modificam e adquirem novos significados fortalecendo os já existentes, como é possível confirmar na afirmação a seguir:

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2).

Portanto, verifica-se que é imprescindível o conhecimento prévio para que possa ocorrer a aprendizagem significativa. Caso contrário, a aprendizagem será mecânica, memorística. Moreira (2011) afirma: “Quando o material de aprendizagem é relacionável à estrutura cognitiva somente de maneira arbitrária e literal que não resulta na aquisição de significados para o sujeito, a aprendizagem é dita mecânica ou automática.” (MOREIRA, 2011, p. 26).

Numa perspectiva Ausubeliana, Moreira (2011), traz algumas classificações da aprendizagem significativa podem acontecer pelo significado de símbolos individuais ou pela aprendizagem do que eles representam, chamada de Aprendizagem Representacional, (que também pode ser conceitual – quando os conceitos são representados por símbolos individuais); pelo significado de ideias expressas por grupos de palavras, chamada de Aprendizagem Proposicional; pela relação de subordinação à estrutura cognitiva, chamada de Aprendizagem Significativa Subordinada, (podendo ser derivativa ou correlativa); Aprendizagem Superordenada, que pode ser pela relação de superordenação à estrutura cognitiva quando o sujeito aprende um novo conceito que possa subordinar conceitos já existentes na sua estrutura de conhecimento; e, por conceitos ou proposições que não são subordinados nem superordenados em relação a algum conceito ou proposição em particular, já existente na estrutura cognitiva, chamada de Aprendizagem Significativa Combinatória.

Partindo da premissa do ensino de Libras, que é uma língua que envolve a representação simbólica, percebeu-se a necessidade e possibilidade de utilizar a aprendizagem representacional por imagens. Tendo em vista que a Libras foi reconhecida como língua por meio da lei 10.436 (BRASIL, 2002). Sabendo que as pessoas não se comunicam sozinhas, é necessário que se efetivem ações de difusão da Libras, envolvendo decodificação, assimilação e interação entre os indivíduos, estabelecendo uma aplicação por meio de vivências, estimulando o pensamento inclusivo pelos professores em sala de aula.

Um importante destaque dado por Moreira (2012) é que, “ao longo de sucessivas aprendizagens significativas o subsunçor vai adquirindo muitos significados, tornando-se cada vez mais capaz de servir de ideia-âncora para novos conhecimentos.” (MOREIRA, 2012, p. 3).

Também pode ocorrer o esquecimento, pois o sentido e significado de “um subsunçor muito rico, muito elaborado, isto é, com muitos significados claros e estáveis, se oblitere ao longo do tempo, “encolha” de certa forma, no sentido de que seus significados não são mais tão claros, discerníveis uns dos outros.” (MOREIRA, 2012, p. 4). Mas também pode acontecer uma reaprendizagem, pois se trata de uma aprendizagem significativa, e será, possivelmente, realizada de forma rápida.

No que tange à realização da proposta deste trabalho, as teorias Vygotskyana e a Ausubeliana têm pontos convergentes, pois para que haja a internalização dos significados é necessária a interação social, meio pelo qual um indivíduo se apropria de uma língua.

Moreira (2011) afirma que na visão de Vygotsky, “os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm sua origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais.” (MOREIRA, 2011, p. 31). E, a conversão de relações sociais em processos mentais é mediada por instrumentos e signos; ela não acontece de forma direta.

À medida que o sujeito vai utilizando os signos, e quanto mais utiliza, acontecem as modificações, se dando o desenvolvimento cognitivo, o que converge com a Teoria da Aprendizagem Significativa, visto que envolve aquisição/construção de significados. E no decorrer da aprendizagem significativa, conhecimentos prévios adquirem novos significados (CAIXETA, *ET AL.* 2021).

A teoria proposta por Vygotsky, apresenta um modelo psicológico do homem na área da Educação, de modo que o desenvolvimento humano exerce papel de sobreposição. Nesta perspectiva vygotskyana, o ser humano não se constitui devido a sua herança genética, reafirmada na certidão de nascimento, mas sua transposição de criança para adulto, configura-se pelo processo de atividades conjuntas, que se estendem na área social da educação atingindo uma complexidade (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004, p. 80).

O conceito central da teoria de Vygotsky (1987) é aquela em que leva em consideração as alterações que o homem provoca em sua mente, pois à medida em que conceitos externos são ordenados, reorganizados e interiorizados por atividades, o indivíduo molda esse conhecimento e o materializa em sua prática, numa concepção individual e particular.

Vygotsky refere-se à mediação como um processo que decorre de intervenções entre o sujeito e os objetos, havendo uma aprendizagem nesse processo, ou seja, cada aluno é um atuante ativo nesse processo e a intervenção na esfera formal se dá pelo professor, que permite que o sujeito tenha contato com ferramentas e estratégias apropriadas para que seu desenvolvimento ocorra, sua função é direcionar o indivíduo até a aquisição do conhecimento.

De acordo com as principais definições da teoria de aprendizagem de Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem implica no desenvolvimento do pensamento, já que é pela linguagem que o pensamento passa a existir. Rego (1995) enfatiza que a principal preocupação de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento das crianças, mas sim referir-se à infância como analogia para poder explicar o comportamento e desenvolvimento biológico humano no geral.

Vygotsky (1987) mostra o cérebro como um sistema dinâmico, que é reconstruído a partir das redes de significados ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento individual simultaneamente, sendo um sistema aberto para aprender constantemente e, após o aprendizado ser internalizado, o indivíduo se apropria dele e o torna espontâneo.

Isso também se confirma no que se refere à aquisição da linguagem. No caso da Libras, que é uma língua e por meio dela é possível ter acesso a uma nova cultura, a cultura surda, que deve ser propagada em todas as esferas da sociedade, no caso deste trabalho,

a difusão será feita tendo os professores que atuam em sala de aula como público-alvo.

MAPAS CONCEITUAIS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Os mapas conceituais são recursos gráficos que colaboram na consolidação do tema a ser explorado. Para que faça sentido, é necessário que os conteúdos aplicados sejam estruturados de forma lógica e hierárquica, favorecendo uma clara visualização do tema como um todo e também uma maior colaboração e construção conjunta se trabalhados em grupo. Sua aplicação funciona tanto em ambientes presenciais quanto em tempos de ensino utilizando meios tecnológicos. Segundo Novak (1984), os Mapas Conceituais são representações que transmitem significados por meio de proposições que se relacionam.

O ambiente virtual educacional é uma estratégia útil para a consolidação da aprendizagem ativa visando uma maior dinamicidade no ambiente de ensino. Como ferramentas de avaliação, Dantas *et al.* (2017) mostram perspectivas com critérios qualitativos e quantitativos. No que tange aos critérios qualitativos, há o aumento da participação dos alunos e no que tange aos critérios quantitativos, percebe-se o aumento no aproveitamento com base no coeficiente global dos alunos.

Por meio da elaboração de mapas conceituais é permitido formar conceitos e integrá-los a um eixo principal sendo uma ferramenta didática de cunho bem visual, o que coaduna com o ensino de Libras, pois esta é uma língua visuoespacial que podem ser utilizadas de forma a integrar o ambiente educacional e também tecnológico, podendo ser um meio de aprendizagem ativa (o aluno desempenha um papel ativo e participante se tornando protagonista do seu aprendizado) coadunando interação, aprendizagem significativa e a construção de conhecimento como ferramentas positivas para o ensino (CARNEIRO *et al.*, 2020).

De forma mais abrangente, os mapas conceituais são diagramas que relacionam os conceitos e relações que podem ser notados como esquemas hierárquicos, que tentam trazer um sentido reflexivo dos conceitos de determinada disciplina, sendo possível estabelecer “representações concisas das estruturas conceituais que estão sendo ensinadas e como tal provavelmente facilitarão aprendizagem dessas estruturas” (MOREIRA, 2006, p. 49).

Segundo Novak e Gowin (1984), para que a relação entre os conceitos seja estabelecida em um mapa, precisa acontecer sob a forma de proposições, constituindo uma unidade semântica coesa no que tange às frases que ligarão as elipses. Este é o aspecto mais desafiador e difícil que requer domínio do tema para que possa ser mostrado claramente a relação entre os conceitos abordados e mesmo que os principais conceitos sejam compartilhados com os participantes, ainda assim haverá a complexidade na sua elaboração, como salientam Novak e Cañas (2010).

No caso desta proposição, a criação dos mapas conceituais será utilizada para

avaliar a aprendizagem como recurso didático-pedagógico funcionando em sala de aula presencial como também no ensino remoto emergencial, por meio das salas de aula virtuais, estando os participante atentos às instruções o que concernem aos elementos peculiares para a elaboração dos mesmos (LIMA *et al.*, 2017).

METODOLOGIA

Partindo da premissa da estrutura de um curso de Libras com os temas que se referem à parte teórica a serem abordados, ao final do curso, um mapa conceitual será apresentado aos professores, para que em duplas, possam escolher uma elipse e elaborar novos mapas conceituais, ampliando conhecimento e favorecendo a replicação do pensamento inclusivo.

A pesquisa terá características de ordem qualitativa, pois de acordo com Minayo (2016, p. 20-21), uma pesquisa com este viés de abordagem se ocupa “com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes”, isto é, “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações das representações e da intencionalidade” que, dificilmente pode ser traduzido em números e/ou quantificado.

Para a pesquisa, será utilizado questionário pois segundo Parasuraman (1991) é um conjunto de questões feitas com o intuito de gerar dados necessários para que se possa atingir o objetivo da pesquisa a ser proposta, observando as característica de um determinado grupo.

No primeiro encontro do curso, os professores responderão a um questionário diagnóstico, que será composto por perguntas abertas e fechadas, e averiguará as suas experiências acumuladas sobre educação inclusiva e aos seus pensamentos prévios que concernem à comunidade surda, ao aprendizado da Libras e ao conceito e a utilização de mapas conceituais. Ainda integrando a parte da fase diagnóstica, também responderão a duas perguntas abertas: a primeira é sobre *o que esperam do curso* e a segunda é *como a experiência do aprendizado da parte teórica da Libras utilizando mapas conceituais pode contribuir para a melhoria da prática docente*.

As perguntas fechadas que comporão o questionário têm como objetivo sondar se o público-alvo de cursistas *se identifica com a educação inclusiva voltada para os surdos*. As respostas a serem marcadas serão *sim* ou *não*.

A segunda pergunta averiguará se tem acesso a *tecnologias digitais*. As respostas a serem assinaladas serão *sim* ou *não*. Nesta questão, em caso de resposta negativa, será questionado o motivo da não utilização.

A terceira pergunta tratará de investigar se *sabe o que é mapa conceitual*. Tendo como respostas *sim*, *não* ou *ouvi falar mas não sei profundamente*.

A quarta pergunta abordará sobre *a possibilidade de produzir mapas conceituais*

utilizando as ferramentas do Cmap Tools em sala de aula do curso, tendo como opções de resposta a serem escolhidas *sim*, *não* ou *talvez* (tendo “*não*” como resposta, será dado a possibilidade de expor o motivo).

No que tange à *intenção e possibilidade de produzir mapas conceituais utilizando o quadro e cadernos*, as respostas a serem escolhidas serão *sim*, *não* e *talvez* (tendo “*não*” como resposta, será dado a possibilidade de expor o motivo).

Como derradeira pergunta, visará saber se *conseguiria expor os resultados das produções para toda a escola em que trabalha*; tendo como respostas a serem escolhidas *sim*, *não* ou *talvez* (tendo “*não*” como resposta, será dado a possibilidade de expor o motivo).

Vale ressaltar que a confecção dos mapas conceituais será a atividade de culminância do curso, tendo sua elaboração iniciada no antepenúltimo encontro do curso, pois os professores já estarão familiarizados com a ferramenta Cmap Tools (que será ensinada durante dois encontros anteriores ao início da elaboração), já estarão afinizados com o vocabulário da Libras, já terão conhecimento da cultura e identidades surda, assim como contato presencial com diversos surdos que compartilharão suas experiências de vida, enriquecendo ainda mais as percepções dos professores.

O mecanismo a ser apresentado para a confecção dos mapas conceituais pelos professores cursistas será o aplicativo Cmap Tools pois é dinâmico e de fácil manuseio, construindo suas elipses e conectores de maneira automática, tendo em sua caixa de estilos diversas possibilidades de formatos, sombras, linhas e cores.

O software de edição CmapTools, foi o escolhido para a proposta, pois segundo Tajra (2012), esse tipo de *software* é categorizado como programas computacionais Abertos, que permitem livres produções. Este *software* também, pode ser classificado como educacional, vez que trata-se de um programa computacional que disponibiliza vários recursos os quais podem ser relacionados de acordo com os objetivos a serem atingidos.

O software de edição do CmapTools, foi o escolhido para a proposta, pois segundo Silva e Vasconcelos (2018), é de fácil manuseio e por meio de cliques, é permitido ao usuário criar os conceitos (em diagramas) e as frases de ligação (em linhas), estruturando o seu mapa conceitual. Após o término da criação do mapa conceitual, o usuário tem, a opção “Salvar” no formato de arquivo próprio do *software*, e o “Exportar Como”, em que o mapa poderá ser salvo como imagem, podendo ser utilizados em outros programas, como o word, por exemplo.

A proposta é que, com a elaboração dos mapas conceituais, os professores consigam organizar suas ideias, construindo e compartilhando novos saberes no que tange às elipses escolhidas, percebam que a produção de mapa não é particular e definitiva, pois em cada construção o indivíduo se utiliza de conceitos prévios e também consigam relacioná-las com os conceitos e situações vivenciadas no decorrer do curso.

O percurso na confecção de mapas conceituais permeia a construção sistematizada de novos conhecimentos voltados para a educação de surdos, assim como, a propagação

destes para outras pessoas e em outras escolas para difundir e esclarecer sobre o pensamento inclusivo na vertente das pessoas surdas.

Os professores participantes serão replicadores desta modalidade de educação inclusiva contribuindo para uma educação para todos e uma sociedade mais equânime.

A figura a seguir mostra um mapa conceitual dos conteúdos referentes à parte teórica do curso proposto feito no CmapTools. O mapa conceitual tem o intuito de mostrar que os conteúdos não podem ser vistos de maneira fragmentada e possibilitarão aos professores, no decorrer das atividades de avaliação, desmembrar diversos temas com base nas experiências compartilhadas e nos materiais disponibilizados no decorrer do curso.

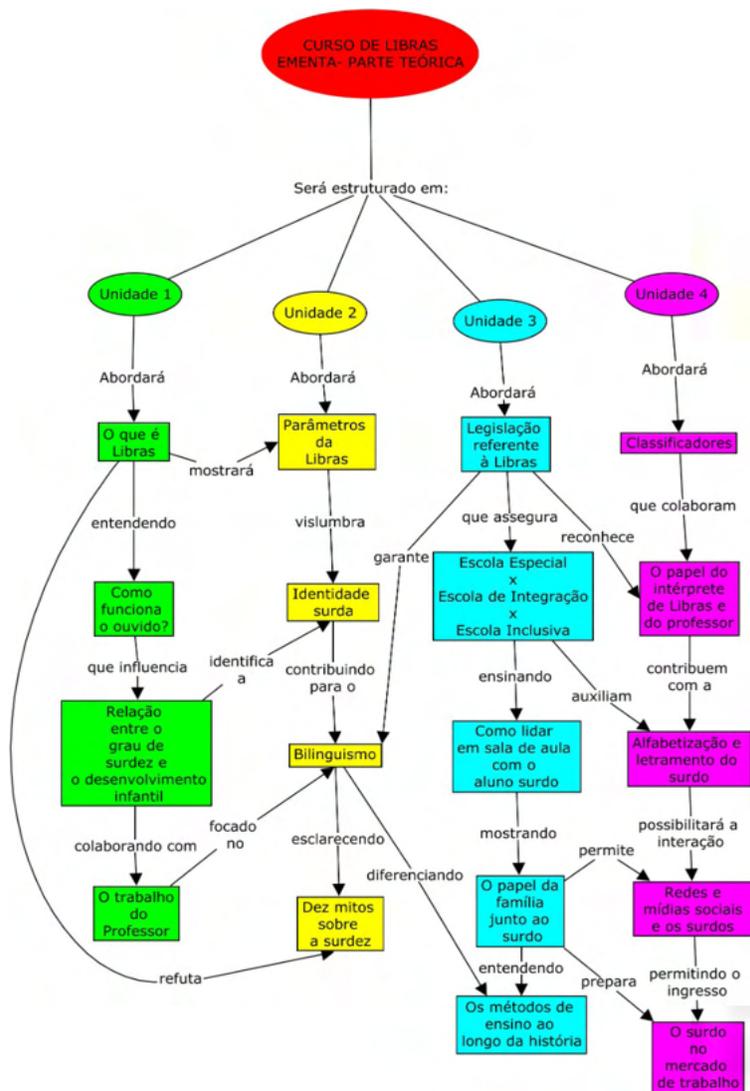


Figura 1. Mapa conceitual composto pelos temas da parte teórica a serem explorados durante o curso.

Fonte: elaboração própria

DISCUSSÕES

A construção de mapas conceituais ajuda na sistematização de conhecimentos acerca de determinado tema colaborando para a sua assimilação. No caso deste artigo, serão explorados temas relacionados à comunidade surda que serão expostos durante um curso de formação de professores com carga horária total de 100 horas.

Todo o curso tem como alicerce a Teoria da Sociointeração fundamentada por Vygotsky coadunada à Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, pois a Libras é uma Língua e como tal é recomendável ser aprendida em grupos para que seja praticada favorecendo realmente à construção significativa da aprendizagem.

Acredita-se, que por meio da confecção de mapas conceituais, os temas que concernem à educação inclusiva voltados para os surdos contribuam para uma mudança de pensamento dos professores participantes e, com a construção dos mapas conceituais por cada dupla, estes possam ser apresentados e difundidos em suas escolas ou até mesmo fomentar trabalhos futuros.

O resultado dos mapas será analisado pelo professor a fim de que seja melhorado, em caso de necessidade e que destes trabalhos surjam outros a fim de difundir a Libras e as peculiaridades comunicacionais que envolvem os surdos.

REFERÊNCIAS

CAIXETA, C. A. D. *et al.* **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: conceitos, diferenças e a atuação do professor. REVISTA ACADÊMICA FACULDADE PROGRESSO, v. 7, n. 2, 2021.

CARNEIRO, L. de A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.; PRATA, D. N. **Use of technologies in Brazilian public higher education in times of pandemic COVID-19**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e267985485, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5485. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5485>. Acesso em: 23 ago. 2021.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Artes Médicas, 2004.

DANTAS, Messias P.; DA SILVA, Flávio Urbano; DA SILVA BORGES, Jacques Cousteau. **Uso dos mapas conceituais como ferramenta de avaliação qualitativa, com ênfase no ensino de Física**. HOLOS, v. 3, p. 186-200, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5932>. Acesso em: 23 ago. 2021.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. de L. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. Dantas. 27 ed.- São Paulo: Summus, 2016.

LIMA, Josiel Albino et al. **Avaliação da aprendizagem em química com uso de mapas conceituais**. Revista Thema, v. 14, n. 2, p. 37-49, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/422>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MELO, M. A. V.; ALMEIDA, R. S. **A imagem no contexto pedagógico**: o artefato visual para os surdos. REIN-REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, v. 4, n. 1, p. 03-23, 2020.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. **Pesquisa social: Teoria método e criatividade**. Temas Sociais. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes Editora, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Editora Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/a_teor%C3%ADa_da_aprendizagem_significativa.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal Aprendizagem Significativa?**. *Curriculum*, La Laguna, Espanha, p. 1-27, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2021.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente**. *Aprendizagem Significativa em Revista*, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a Aprender**. Tradução Carla Valadares. Lisboa: Plátano, 1984.

PARASURAMAN, A. *Marketing research*. Ed.2, New York: Addison Wesley Publishing Company, 1991.

ROSA, I. S. C.; LANDIM, M. F. **Mapas conceituais no ensino de Biologia: Um estudo sobre aprendizagem significativa**. *Scientia Plena*, v. 11, n. 3, 2015. Disponível em: <https://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/view/2039> . Acesso em 18 ago. 2021.

SÁ, O. M.; CRUZ, S.; PINHEIRO, V. S. **Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos**. *Communitas*, v. 4, n. 7, p. 312-326, 2020.

SILVA, S. A. S. **O desenvolvimento escolar significativo do aluno surdo através da LIBRAS- (Língua Brasileira de Sinais)**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 8, p. 545-555, 2021.

SILVA, R. C. D.; VASCONCELOS, C. A. **Uma experiência de uso das tic na educação superior: o software CmapTools na construção de mapas conceituais**. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, v. 11, n. 1, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 47, 100, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 127, 129, 164
Anime 65, 66, 67, 68, 70, 71
Avaliação educacional 98, 99, 101, 102, 103, 108, 115

B

BNCC 13, 14, 15, 16, 17, 18

C

Cooperação 119, 123, 127, 163
COVID-19 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 63

D

Docência 28, 29, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 53, 81, 123, 124, 125, 132, 133, 135, 139, 141

E

Educação aberta 143
Educação de jovens e adultos 1, 3, 4, 6, 11, 12, 35, 44, 72
Educação e saúde 36
Educação profissional 73, 75, 76, 78, 79, 85, 86, 164
Educação superior 19, 20, 21, 22, 24, 64, 80, 81, 100, 144, 145
Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 133, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 163
Ensino de Libras 54
Ensino de Química 65, 66
Estágio curricular 29, 32, 42, 44, 45, 46
Estágio supervisionado 1, 2, 27, 30, 31, 45
Estratégias 2, 12, 15, 20, 21, 23, 50, 58, 66, 81, 82, 100, 107, 108, 113, 114, 115, 117, 128, 129, 136, 137, 143, 149, 150, 151, 152, 153, 155
Experiência 2, 3, 4, 6, 13, 26, 29, 30, 31, 42, 44, 47, 48, 51, 52, 60, 64, 83, 102, 123, 125, 127, 132, 153, 163, 164

F

Formação de professores 13, 17, 27, 29, 34, 35, 36, 39, 42, 43, 44, 48, 49, 54, 55, 63, 64,

73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 102, 110, 112, 115, 118, 121, 153, 163

G

Grupo de estudo 98, 101, 102, 103, 105, 106, 107

I

Implementação 13, 14, 15, 64, 73, 80, 81, 85, 86, 101, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 120, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143

Integração tecnológica 1, 5

L

Leitura 31, 32, 34, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 108, 113, 117, 127, 128, 129, 133, 160

Ludicidade 104, 123

M

Mapas conceituais 54, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 64

P

PARFOR 42, 43, 44, 45, 47, 48

Pedagogia 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 55, 72, 77, 81, 85, 123, 133, 163, 164

Pessoas com deficiência 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86

Política de formação continuada 110

Políticas públicas 15, 38, 80, 81, 82, 101, 114, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 164

R

Readequação 50

T

Tecnologia educacional 20, 50

Trabalho pedagógico 13, 48, 101, 109, 136, 141

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Formação docente:

Contextos, sentidos e práticas 2



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br