

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Vol 2

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Américo Junior Nunes da Silva

Ivanete dos Santos de Souza

Ismael Santos Lira

(Organizadores)


Atena
Editora
Ano 2022

Vol 2

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

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^ª 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^ª 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^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di 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^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª 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^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª 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^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª 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^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª 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

A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
 Ilvanete dos Santos de Souza
 Ismael Santos Lira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Ismael Santos Lira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0711-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.119222511>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lira, Ismael Santos (Organizador). IV. Título.

CDD 370

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.

Temos alguns pilares que inspiram a organização deste livro: o reconhecimento da educação enquanto fenômeno social, as perspectivas que permeiam o processo educacional, harmonizando com o reconhecimento de tendências que forjam a educação como um campo de pesquisa multidisciplinar em contínua e necessária evolução.

Pensarmos a educação enquanto fenômeno social nos conduz a considerar como não triviais o contexto cultural e tudo que dele decorre: os hábitos compartilhados socialmente, os valores morais que identificam uma coletividade específica, as crenças que a mantém coesa. Durkheim (1985), já no início da constituição da Sociologia como disciplina acadêmica, chamava atenção para o fato social como aquilo que perpassa pelos modos de pensar, agir e sentir; que reverberam sobre os indivíduos, exercendo uma “força” sobre as adaptações as regras socialmente estabelecidas. A educação, por exemplo, é um fato social, pois durante todo esse processo os indivíduos vão se desenvolvendo enquanto sujeitos e preparando-se para a vida em sociedade.

Nesse novo século, temos como tendências (não apenas essas), para as práticas pedagógicas, o uso cada vez mais acentuado das tecnologias digitais da comunicação e informação, como a cultura maker, a gamificação e a realidade virtual, destaque para atividades escolares que busquem, de fato, o protagonismo dos estudantes como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas. Essas tendências estão sendo implementadas, mesmo que timidamente, em algumas instituições de educação ao redor do mundo.







Nesse cenário, viu-se ainda com mais clareza a necessidade de rever o processo formativo dos professores a fim de atender as demandas curriculares e pedagógicas. Cabe aqui localizar o leitor quanto ao contexto social em que os estudos, aqui apresentados, foram gestados. Trata-se de um período pós-pandêmico em que ainda buscamos adaptações para uma nova realidade decorrente de um fenômeno que acentuou ainda mais as desigualdades sociais tais como o acesso à tecnologia e infraestrutura precária das escolas.

As reflexões tecidas nesta obra, intitulada: “**A Educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências**” trazem algumas discussões cujo foco problematiza a educação em diferentes contextos, inclusive o pandêmico, a Educação Matemática Inclusiva, a formação de professores, entre outros.

Dessa forma, convidamos os interessados nos diferentes fenômenos que compõem a educação enquanto prática social enriquecida pelos múltiplos contextos no qual se desenvolve, a refletir à luz desta obra, suas perspectivas e tendências. Esperamos ainda, que ao explorar esse volume, os estudos nele contido possam promover outras investigações e compartilhamentos sobre as

nuances que compõe a educação. Esperamos ter aguçado sua curiosidade sobre as temáticas aqui apresentadas. Portanto, vamos começar?

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Ismael Santos Lira


CAPÍTULO 1	1
DESIGNING WORKSHOPS ON CIVIC CULTURE FOR INCLUSIVE TRANSMEDIA STORYTELLING	
Ismael Cardozo Rivera Aurora Madariaga Ortuzar	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1192225111	
CAPÍTULO 2	17
DISSENSOS E CONSENSOS ENTRE O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL E O ENSINO REGULAR	
Fábio Junior Pinheiro da Silva Juliani Andreia Garcia Caltabiano Thiago Teiji Machado Juliana Marcondes Bussolotti Patrícia Cristina Albieri de Almeida Ana Maria Gimenes Corrêa Calil	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1192225112	
CAPÍTULO 3	25
CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL USO DE LA WIKI	
Ladislao Romero Bojórquez Alejandra Utrilla Quiroz Mariana Consuelo Romero Utrilla	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1192225113	
CAPÍTULO 4	32
EFEITOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS NA CRIANÇA VÍTIMA DE ABUSO SEXUAL - INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA	
Sara dos Santos Nunes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1192225114	
CAPÍTULO 5	43
CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO COMO INDICADORES DE METODOLOGIAS PARA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	
Simone de Souza Vanessa Freitag de Araújo Paula Roberta Miranda	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1192225115	
CAPÍTULO 6	54
EM DEFESA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO	
Dennys Gomes Ferreira João Guilherme Rodrigues Mendonça	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1192225116	

CAPÍTULO 770

ENSINO E PESQUISA FORMANDO ATRAVÉS DOS VALORES NO PIBIB:
INGRESSO DO ESTUDANTE NO UNIVERSO DO FRANCÊS

Inalda Maria Duarte de Freitas

Ana Maria de Freitas Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1192225117>

CAPÍTULO 878

ESTILO DE PENSAMIENTO Y LOGRO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL
INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PUNO

Eliana Lisbeth Arce Coaquira

Ronald Raul Arce Coaquira

Solime Olga Carrión Fredes


Apolinar Florez Lucana

Daniel Quispe Mamani

Newton Edgar Yanapa Quispe

Juan Mauricio Pilco Churata

Yerko Ademir Boza Condorena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1192225118>

CAPÍTULO 992

FAKE NEWS NO ENSINO REMOTO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO DO ESTADO MARANHÃO


Marcia Amelia Gaspar Matos

Vicente de Paula Campos Freitas

Nayane de Jesus Pinheiro

Cristiane Silva Gonçalves

Mariana Guelero do Valle


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1192225119>

CAPÍTULO 10..... 103

AVALIAÇÃO DO ENSINO NA FORÇA AÉREA: ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO
ENTRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE

Maria Alessandra Lima Moulin

Paulo Pereira Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251110>

CAPÍTULO 11118

GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIA ATIVA PARA A PROMOÇÃO DA
APRENDIZAGEM MATEMÁTICA POR MEIO DA TECNOLOGIA


Aline Lima de Oliveira

Carlos Eduardo da Silva Rodrigues

Amanda Pereira Santana

Adailto Raimundo Muniz da França

Bárbara Paula Bezerra Leite Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251111>

CAPÍTULO 12..... 135

DIDÁTICA – ANÁLISE CONCEITUAL


Adelcio Machado dos Santos

Rubens Luís Freiberger

Daniel Tenconi

Danielle Martins Leffer


Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251112>

CAPÍTULO 13..... 144

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EFICACES PARA EL APRENDIZAJE DE LOS GRUPOS FUNCIONALES DE QUÍMICA ORGÁNICA EN LA SECUNDARIA

Amanda Lucía Quiroga González


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251113>

CAPÍTULO 14..... 153

CONTOS DE FADAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Aparecida de Lima

Maria Luiza Batista Bretas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251114>


CAPÍTULO 15..... 173

BANQUETE DE LEITURA: A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E CIDADÃ

Ana Rita de Almeida Neves

Antonio Jorge Sena dos Anjos


Kenya Costa Pinto dos Anjos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251115>

CAPÍTULO 16..... 179

GIRA, GIRA, GIRANDO: REINVENTANDO METODOLOGIAS NA RODA PARA ESCUTA DE NARRATIVAS DE MULHERES QUILOMBOLAS

Márcia Evelim de Carvalho


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251116>






CAPÍTULO 17.....191

GÊNERO, SEXUALIDADE E BULLYING: OS REFLEXOS DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dennys Gomes Ferreira

João Guilherme Rodrigues Mendonça

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251117>

CAPÍTULO 18.....	206
HISTÓRIA DOS NÚMEROS INTEIROS COMO REGÊNCIA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	
Herlaine Estefani Barros Neris	
Aléxia Duarte Drefs	
Danielly Barbosa de Sousa	
Abigail Fregni Lins	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251118	
CAPÍTULO 19.....	219
IMPACTOS NA PRÁTICA REGULAR DE ATIVIDADES FÍSICAS E ADESÃO À BUSCA DE OUTRAS FORMAS DE TREINAMENTO DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL DESENCADEADO PELO COVID-19	
Ugo Gonçalves de Moraes	
Edson Torres de Freitas	
Matheus de Jesus	
Rafael Ventura	
Fabrício Madureira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251119	
CAPÍTULO 20	231
EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO DE FINANÇAS PESSOAIS	
Raquel Virmond Rauen Dalla Vecchia	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251120	
CAPÍTULO 21.....	239
INOVAÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS COMO MEIO PARA MELHORAR A AQUISIÇÃO DA LEITURA NA LINGUAGEM ESCRITA DO ESTUDANTE COM AUTISMO	
Lindinalva Maria Silva D'Abreu	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251121	
CAPÍTULO 22	251
GENÉTICA PELAS MÃOS: MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GENÉTICA AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS	
Lana Dias da Silva	
Eliana Michelle Paviotti-Fischer	
Karla Beatriz Lopes Baldini	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.11922251122	
SOBRE OS ORGANIZADORES	259
ÍNDICE REMISSIVO.....	261

DESIGNING WORKSHOPS ON CIVIC CULTURE FOR INCLUSIVE TRANSMEDIA STORYTELLING

Data de aceite: 01/11/2022

Ismael Cardozo Rivera

<https://orcid.org/0000-0002-6905-6999>

Aurora Madariaga Ortuzar

<https://scholar.google.es/citations?user=fCmSu6wAAAAJ&hl=es>

ABSTRACT: Active learning revolves around experiences that involve as many senses as possible. Pedagogical activities are therefore usually designed using visual, sound, and audio-visual tools, among others. But what happens when these activities are carried out with children with a visual or hearing impairment? And just to go a bit further: How can civic culture be addressed in a way that not only stimulates meaningful learning, but also enables the construction of a transmedia narrative? This article seeks to formulate a series of active-learning based activities that not only allow children with visual or hearing disabilities to recognise civic culture, but also help them to relate it to their own daily experiences; and that, in turn, serve as input for the subsequent creation of an inclusive transmedia storytelling approach. It starts with a theoretical review based on active learning and inclusion, and then goes on

to describe the ‘Peace is my Story’ project conducted by the Secretariat for Peace and Citizen Culture of the Mayor’s Office of Santiago de Cali, Colombia (*‘La Paz es mi Cuento’ de la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Santiago de Cali, Colombia*). This is followed by a description of how the workshops were restructured by relying on inclusive active learning on civic culture. This should be conducive to creating outcomes that lead to the future development of an inclusive transmedia storytelling approach.

KEYWORDS: Transmedia storytelling, educommunication, social change, civic culture, social inclusion.

DISEÑO DE TALLERES SOBRE CULTURA CIUDADANA PARA REALIZAR UNA NARRATIVA TRANSMEDIA INCLUSIVA

RESUMEN: La didáctica activa le apuesta a trabajar alrededor de experiencias que involucren la mayor cantidad de sentidos. Es así, como usualmente se diseñan experiencias pedagógicas utilizando herramientas visuales, sonoras, audiovisuales, etc. Pero ¿Qué sucede cuando estas actividades se realizan en

niños con discapacidad visual o auditiva? Y para tensar un poco más la cuestión: ¿Qué hacer para abordar una temática como la cultura ciudadana, no sólo para propiciar su aprendizaje significativo, sino también con miras a desarrollar una narrativa transmedia? El siguiente artículo busca formular una serie de actividades en didáctica activa que permitan no sólo que los niños con discapacidad visual o auditiva reconozcan la cultura ciudadana, sino también que logren relacionarla con distintas experiencias o vivencias de su propia cotidianidad; y que a su vez, sirvan de insumo para la posterior creación de una narrativa transmedia de naturaleza inclusiva. Para ello, se propone una ruta que parte de la revisión teórica desde la pedagogía activa y la inclusión, para posteriormente entrelazarla con lo que expone el proyecto “La Paz es mi Cuento” de la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Santiago de Cali, Colombia; Y así finalmente, poder presentar la reestructuración de sus talleres a partir de la propuesta de didácticas activas inclusivas alrededor de la cultura ciudadana, que conlleven a generar productos que permitan el futuro desarrollo de una narrativa transmedia inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Narrativas transmedia, educomunicación, cambio social, Cultura ciudadana, inclusión social.

1 | INTRODUCTION

Pedagogical practices should be sufficiently structured not only to ensure meaningful learning in the classroom, but also to provide active learning tools that link concepts to students’ real-life experiences. ‘Therefore, there is a clear need for a way of teaching that takes advantage of techniques oriented towards active learning, working collaboratively in groups, acquiring problem-solving skills, and enabling students to develop critical thinking so that they can understand and assess the enormous amount of information currently available’ (Sáenz and Ruiz, 2012, p. 374).

To meet this pedagogical challenge, the different models and didactics used should revolve around experiences that involve the greatest number of senses. Pedagogical experiences are usually designed using visual, sound, audio-visual and interactive tools/stimuli, among others. But how does this work when addressing people with sensory-related functional diversity, specifically children with a visual or hearing impairment? And just to go a bit further: How can civic culture be addressed not only to encourages meaningful learning, but also uses pedagogical exercises aimed at promoting a transmedia storytelling approach?

The goal is therefore to use active learning to design a series of workshops that not only enable children with visual or hearing disabilities to recognise civic culture, but also to relate it to different experiences from their own daily lives. This will in turn generate learning outcomes which will ultimately make it possible to construct transmedia narratives.

The different social demands of today’s society have caused education, including inclusive education spaces, to move further and further away from the socialisation of content or knowledge (declarative knowledge), to move closer to fomenting projects among students and solving problems based the input provided in the classroom, particularly on

situations from each student's own social context that they understand and experience on a daily basis.

2 | THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH

The conceptual foundations of this study are based on the concepts of active learning and the SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome) (Biggs, 2005). The workshops included in the programme called *La Paz es mi Cuento*, developed by the Local Government of Santiago de Cali, Colombia, will be used as a starting point. This will then be adapted to an inclusive context through a relationship exercise that allows the use of storytelling inputs. Finally, a transmedia narrative will be developed that demonstrates the imaginaries of civic culture as viewed by children with visual or hearing impairment.

2.1 Active Learning and the SOLO Taxonomy in Inclusive Situations

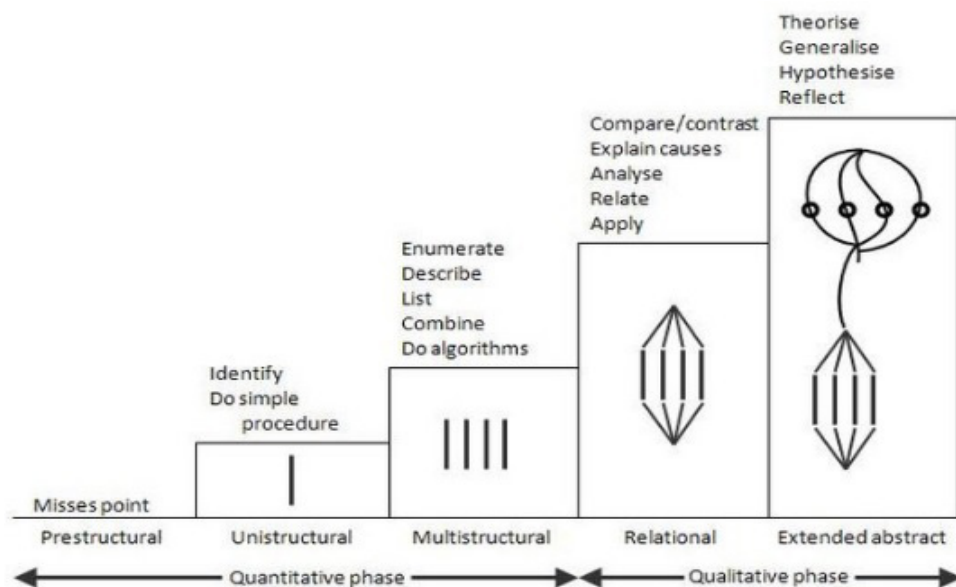
'Pedagogy is the science of teaching; the teacher's work produces an intellectual field of objects, concepts and methods that transcend the instrumental conception, to place it not only as knowledge and practice but also to integrate knowledge, society, culture and their relationships to other types of knowledge, to the individual and their ways of knowing' (Bernal, 2004, p. 43). Active learning suggests that students are active subjects and actors in their own learning, in the same way that the teacher is conceived as being a guide, an adviser and a facilitator of the learning process. Learning is achieved through permanent contact with reality. Based on constructivist theory, active learning considers that every aspect involved in learning is an important factor for learning. Similarly, within constructivism, the learning process involves a gradual understanding of concepts achieved through meaningful connections between experiences.

At the same time, active learning, like all other pedagogies, should be regarded as a tool for engaging in or approaching the act of teaching. Active learning is neither normative nor prescriptive; in other words, it does not say how things should be done. Pedagogy is therefore a strategic (planned, structured) reference point, which identifies the areas to be acted upon (content, learning objectives, types of knowledge) and evaluated in order to achieve the educational goal (meaningful learning).

And it is precisely this strategic and structured exercise which leads to making active learning proposals, where activities, sessions and meetings are formulated around learning by doing (workshops). This is aimed at engaging the participants in successful teaching-learning processes within a programme based on the relationship between civic culture and the everyday life of the target audience, in this case, children with visual or hearing impairment.

But what do we mean when we talk about relationships in this pedagogical process? These cognitive objectives will be approached from the levels of understanding proposed by

Biggs (2005) in his Taxonomy of Learning known as SOLO.



Note. Biggs and Tang, 2007. p. 79.

Figure 1. Hierarchy of verbs that can be used to formulate objectives.

The SOLO taxonomy is based on the study of the results of different academic content areas (Biggs and Tang, 2007, p.76). As students learn, their learning outcomes show similar phases of increasing structural complexity. As Biggs and Collis stated, 'there are two main changes: quantitative, as the amount of detail in the student's response increases; and qualitative, as that detail becomes integrated into a structural pattern. The quantitative stages of learning occur first, then learning changes qualitatively' (p. 76). It can therefore be concluded that, as the aim is to help children with visual or hearing impairment to recognise civic culture in their daily experiences, this is a qualitative, relational phase according to the SOLO Taxonomy tenets.

The formulation of workshops within active learning should transcend the knowledge of the contents of the different courses or workshops to permeate the socialisation dynamics necessary for the values and ethical conduct to be internalised and result in social change. 'Pedagogical innovation, using active learning methodologies, is the most useful academic strategy in the process of training organisational and social leaders who are suited to the new global contexts' (Rosker, 2006, p. 109).

It is precisely these educational techniques in active pedagogy that ultimately connect active learning with sustainable development and social change. 'An educational proposal for the education of critical citizens capable of facing environmental, social, political and

cultural changes' (Noreña and González, 2014, p. 279). What better way to use classroom processes to generate social change than by planning and executing classroom projects or activities that link declarative knowledge to the students' daily lives. This is key to ensuring that they engage in profound, meaningful learning, and that education is aimed at social change. In addition, the process can lead to the production of communicative content that not only allows the experience to be socialised, but also to make these groups visible and thus contribute to their social inclusion.

The challenge is how to contribute to social change by empowering students in the classroom; or seen from the perspective of UNESCO's education for peace, the challenge can be addressed by exploring how to contribute to the construction of citizenship for peace, using active learning and pedagogy. These challenges place focus on the need to strengthen difference by supporting the individuality of each human being. As Fisas (2008) put it: 'Education for peace must also be an education for individualities to meet, an education for conspiracy, cooperation, the transfer of trust, a place where we learn to manage our potential for change and where cultural projects become a political activity' (p. 8).

The project by the Secretariat for Peace and Citizen Culture of the Local Authority of Santiago de Cali, Colombia, and its programme 'Peace is My Story' will be the starting point for the analysis. This project aims to help primary school children recognise peace and its practical actions within themselves, their friends, their family, their neighbourhood and even their country.

2.2 'Peace Is my story' (*La paz es mi cuento*)

The title '*La paz es mi cuento*' (Peace is my story) alludes to the final project carried out in this programme. The programme booklet is in itself a pedagogical strategy that gives children a voice and allows them to verbalise their opinions on building peace in their own environment. This project was carried out with children between the ages of eight and twelve years old, who were divided into two main groups: children who were in the schooling system, and children who were out of school. Five workshops were held on the themes of self-recognition, acceptance of others, the family, the production of peace messages and the prevention of recruitment, among others. These workshops were complemented by two days dedicated to the production of content for the implementation of the programme and booklet of the same name.

Five workshops, each two hours long	
Session Number	Workshop title
1	Awareness-raising: 'I'
2	Awareness-raising: 'My friends'.
3	Awareness-raising: 'My city, Cali'.
4	Colombia is my home
5	Message production

Note. Adapted from Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, Alcaldía de Santiago de Cali, 2020.

Table 1. Workshops carried out as part of the 'Peace is my story' project

The Secretariat for Peace and Citizen Culture of the Mayor's Office of Santiago de Cali prints booklets twice or three times a year. The copies were distributed among both the official educational institutions that actively participated in the process (which rotate every six months), and in other city areas in order to socialise the experiences of peace and citizen culture that each child builds based on their daily life experiences and on their work at the workshops.

The aim of '*Peace is my story*' is for each participant in the programme to improve themselves. By the end of the process, the initiative is intended to help every child to be a better citizen, and that every reader of the booklets will be able to transcend the idea of peace and civic culture as the cessation of conflict and/or queuing for public transport. In this way, the growth and learning that results from the project in general is a personal, intimate exercise. It is a process that proposes action as the central axis in a series of classroom group activities. This is followed by personal reflection as an exercise in introspection and change.

The methodology design of '*Peace is my story*' was intended to provide activities that fostered an environment where children were empowered while defining what they considered peace to be (and its implications). Based on their knowledge and interaction with their peers, with the support of the workshop facilitators and the guidance given by the teacher/trainer, the purpose was to achieve both the individual and collective construction of the concept of peace.

From this point, the proposal was to make the leap to individual action when interacting with their peers and in their environment. According to Thornton (1998), motivating a child to tackle/solve a problem (collective construction, challenges, metacognitive processes...) causes the child's whole personal system of assessment of themselves and their abilities (tools available to them) to be stimulated. This results in various strategies that provide a solution to that problem. In other words, turning the programme into a process of individual and collective reflection where children were encouraged to understand themselves and others was more conducive to meaningful learning (that yields acts of peace) than a process in which a series of lectures on the concepts of peace and civic culture are given, which

would disregard the practical aspects of what they have learned.

The project used activities to encourage the children in the working groups to express their reflections on peace and the prevention of violence in a constructive and participatory way, based on their daily knowledge. Strategies such as reading stories, writing messages, drawing, use of free and coached dramatised situations where conflict transformation strategies must be managed. The reflections and commitments made in each session (daily challenge) are also put into practice in this way, so children are encouraged to feel confident in expressing their opinions.

When planning this kind of programme for a population with functional diversity, particularly people with hearing and vision impairment, the difficulties related to inclusion are evident unless the activities are adapted to them. 'In a world designed for normal people, the government's good intentions to develop integration courses as a way to avoid discrimination abruptly collide with reality. Educational materials are designed for children without disabilities; it is the disabled who must adapt' (Araya, Ahumada and Morales, 2009, p.108).

So, what needs to be done in order to enable this project to be brought to visually and hearing impaired population? And going a little further: What adjustments/adaptations need to be made in order to carry out this work not only among an inclusive population, but also to enable the production of an inclusive transmedia narrative around the work done within the workshops? 'School should not be a place to transmit knowledge, as was mistakenly believed in traditional schools, but a place to educate more cognitively, affectively and practically intelligent individuals. In this sense, the role of the school should not be learning, but development' (Zubiría, 2006, p.45).

This is ultimately the aim of this study, to define a model for the co-creation of a transmedia narrative by enhancing the workshops carried out with the children. 'Unfortunately for visually impaired people, today's communication society, known as the knowledge society, is characterised by the exaltation of images and audiovisual media, with a strong visual component' (Rodríguez, 2008, p. 167).

3 | PROPOSAL FOR INCLUSIVE WORKSHOPS FOR THE 'PEACE IS MY STORY' PROGRAMME, FOR THE VISUALLY AND HEARING-IMPAIRED POPULATION

Firstly, following the theoretical approach to active learning and the description of the 'Peace is my story' programme (abbreviated as 'LPC programme', following its name in Spanish), four aspects were cross-referenced which fed into the design of the programme. The LPC Programme was subjected to a SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Opportunities and Threats) analysis. Secondly, the concept of Human Development was considered, using the paradigm proposed by the Spanish Committee of Representatives of People with Disabilities (CERMI), among others. This paradigm states that 'Human Development' 'has to do with the creation of an environment where people can express

their maximum potential according to their needs and interests so that they can enjoy a productive and creative life' (CERMI, 2019).

Thirdly, the model's aim to contribute to social inclusion was taken into account, in order to find the best way to carry out the 'Peace is my story' workshops for children with visual or hearing disabilities: the socio-political model implies that disability stems from the failure of a structured social environment to adjust to the needs and aspirations of citizens with disabilities rather than from the inability of a disabled individual to adapt to the demands of society (Hahn, 1986, p.132).

The final aspect to consider concerning the ideas behind this model is the programme's aim to create a transmedia narrative with the outcomes of the workshops. This was not only intended to facilitate the inclusion and visibility of the children, but also to strengthen their communicative skills, and to validate their experiences and ideas to enhance their self-confidence. 'School pupils should not only learn from the heritage of classical or traditionally school culture, but also interpret it appropriately, as well as actively participate in the new formats and contents of digital culture' (Pedró, 2011, p.14).

Vega suggested that 'education becomes more meaningful, active and collaborative to the extent that learning environments are designed in which measured, useful, challenging, attractive and significant scenarios, cases, projects, situations and activities are proposed' (Vega, 2013, p.6). Due to the functional diversity of the target population, it was decided to include two additional workshops. This increased the number of sessions from five to seven, which was necessary to ensure that the learning objectives of each meeting would be met. Message production was addressed in all the workshops, not only in the last one. This decision allowed the outcomes that would be used to produce the transmedia storytelling to be worked on. It was also considered that the ideal length of each session was one hour (rather than two), to prevent the children's attention from wandering, and thus optimise the teaching and learning processes.

From a thematic point of view, the essence of the project remained. It involved a methodological journey from a personal level to a collective level as citizens. In other words, it was a methodologically awareness-raising process that went from the micro (the self through the other) to the individual proposal of a peace event involving the country (macro). By holding seven workshops, new aspects could be addressed which had been taken into account in the initial outline, but were not dealt with separately. In this way, the family and school contexts were strengthened as social spaces for the construction of citizenship.

At the same time, the programme revolved around some thematic axes based on social values. In this way, Ideas about civic culture were approached in the activities as a result of individual and collective actions, where everyone (including children) made a contribution. The themes chosen in pedagogical order from the workshop proposals were: Peace, tolerance, love, respect and civic culture. 'The lack of democracy in today's societies demands that special emphasis be placed on the ability of citizens to learn how

to 'live together' in an era characterised by the pluralism of values and cultures, the rise of individualism, the challenges of globalisation and the proliferation of different conflicts that threaten social cohesion' (Rayo, 2006, p.9).

Seven workshops, each lasting one hour		
Session Number	Workshop title	Themes/values
1	I am Peace	Peace
2	I look after my friends	Tolerance
3	I love my family	Love and respect
4	Cali is my environment	Civic culture
5	Safe places and risky spaces	Peace and civic culture
6	We are equal, we are different	Civic culture
7	My commitment is	Peace and civic culture

Note. Adapted from Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana, Alcaldía de Santiago de Cali, 2020.

Table 2. Workshops for *Peace is my story* held with population with functional diversity

Once the number of meetings and their different themes had been determined, it was time to develop the active learning proposal for each of these workshops. Active learning is an approach to the teaching-learning process, but the direct actions involved vary according to the characteristics of the knowledge (learning objectives), and, of course, to the target population. These pedagogical actions are those activities (didactic or technical actions) that implement the different pedagogies for pupils to generate their own knowledge based on the work done in the classroom.

Active learning, therefore, promotes the development of activities that involve students in their learning process in order to stimulate their social skills, communication skills, active attitude and ability to participate regarding the topic of the citizenship culture. In other words, these are pedagogical activities carried out by the teacher or guide in the classroom. In this particular case, each workshop included a game activity that encouraged the interaction and involvement of the group. This was followed by a specific activity that sought to directly address the proposed learning objective.

The proposal also provided an alternative activity in case the initial activity could not be carried out by visually impaired children. Also, in sessions with hearing impaired children, a sign interpreter was available to ensure successful interaction. The active learning activities for each of the seven meetings are presented below.

3.1 Active learning for LPC among a population with functional diversity

Session No. 1: I am Peace

Learning objective: Strengthen self-esteem and self-acceptance, including one's virtues and weaknesses.

Proposed learning activities: (i) Opening greeting and welcome: Brief introduction of the actors who would work with the children, of the tasks to be performed and of the preliminary communicative outcomes (booklets), in order to motivate them to be participants and authors of the transmedia storytelling project. The basic interaction rules are also explained. For example, children should listen to whoever was speaking and ask to speak by raising their hand. (ii) Introductory game activity: We all sit in a circle. Each person says their name and then the name of a fruit, and the next person must say the name of the people and fruits that have been mentioned before. (iii) Specific Activity: Reading of the story 'The Monster of a Thousand Colours' (oral and/or in sign language). Then, in pairs, using two different coloured markers, they must individually draw themselves on a sheet of paper and write with one colour what they like about themselves, and with the other coloured marker what they do not like very much about themselves. While the activity is being carried out, the facilitator will check on each pair and encourage a short discussion between them about what they are doing (for the visually impaired sessions, the activity will be done orally). Afterwards, a plenary session will be held for the children to share their drawings and thoughts. As they talk about their impressions, the facilitator links the children's feelings to the colours of the thousand-coloured monster, which ultimately reflect the feelings that, as will become evident, we all feel as people. This ends the activity, but the challenge for the week is proposed to them. Each person will be given the name of a 'secret friend', to whom they will write a letter, telling them what they like and what they do not like so much about them, and they will bring it back the following week.

Session No. 2: I look after my friends.

Learning Objective: Promote respect for others, through empathy and conflict resolution through dialogue.

Proposed learning activities: (i) Initial greeting and welcome: The children are reminded of the rules of interaction. (ii) Game activity 'El Camino': The children are organised into two lines and each child is given half a sheet of newsprint. A goal is set. The first person in the line places the piece of paper on the floor and stands on it, then receives the piece of paper from the person behind and the second person stands on it and so on; the idea is to form a path where everyone must stand on the piece of paper, no one can step outside of it; if a person does so, their team loses. The first team to reach the finish line wins. Second choice of Game Activity: 'The Human Knot: In groups of 5 children, they stand in circles shoulder to shoulder, facing the centre. They are asked to reach out with their right arm and take the hand of someone in front of them. They are then told to put out their left arm and grab a random hand of another person opposite them. Within a set time, the group will have to untangle their arms without releasing their hands. (iii) Specific Activity: Delivery of the letter to the secret friend. Each person gives a clue about their secret friend and the recipient has to tell the person they got what they like most about them. Finally, a plenary session is held based on the two activities, focusing on empathy and conflict resolution

through dialogue rather than force. At the end of the week they will be given a challenge: bringing a drawing or a piece of writing about their family.

Session No 3: I love my family

Learning Objective: Valuing the family as a protective and formative environment.

Proposed learning activities: (i) Initial greeting and welcome. The children are reminded of the rules of interaction. (ii) Game activity: 'The Ship'. Everyone sits down in a circle. The facilitator says: 'A ship comes from China loaded with (any category: colour, fruit, animal)' and everyone has to say one item that is not repeated. (iii) Specific Activity: 'The drawings or writings will be presented and identified: Who in your family do you have most fun with, and why? Who do you prefer spending less time with, and why? Who in your family is the happiest person, and why? Who in your family is the least happy person, and why? Finally, the children are told to choose one of these people. They are then invited to think about how they can make a peace gesture with person of their choice. Children are told that this is the challenge for the week and the session ends.

Session No 4: Cali is my environment

Learning Objective: To recognise the importance of taking care of Cali and its inhabitants, because it is the place where I live.

Proposed learning activities: (i) Initial greeting and welcome: The children are reminded of the rules of interaction. Talk about how they did in the week's challenge. (ii) Game activity: 'Cali is my city': Brainstorm to identify the spaces that make up a city like Cali: park, stadium, school, house, police, fire brigade, church, etc., without repeating any words (similar to the boat exercise). (iii) Specific Activity: 'Peace and Citizen Culture'. Three bags are used in this activity. One that is filled with cards with the word 'peace' repeated many times; another one is filled with cards that include various words related to citizen culture such as: dialogue, kindness, generosity, respect, forgiveness, freedom, tolerance, union, etc. And the last one contains the spaces identified in the initial activity (church, stadium, park, library, hospital, etc.). Each participant is then asked to take one card from bags number one and three, and two cards from bag number two. This will give each of them 4 cards with 4 words. Each child is then given a sheet of paper and asked to write on it what each word in bag 1 and 2 means to them and then how those words are evidenced in the place that came out of bag 3 (in the case of visually impaired children, this would be done orally). Afterwards, a plenary session is held, reinforcing the importance of making Cali a better place to live in, based on our good behaviour. At the end, the challenge of the week will be to make a story, message, fragment, drawing, expression, etc., about what has been done during the day.

Session No 5: Safe places and risky spaces

Learning Objective: List safe places and risky spaces within the city.

Proposed learning activities: (i) Initial greeting and welcome. The children are reminded of the rules of interaction. They talk about how they did in the week's challenge.

(ii) Specific game activity: safe places and risky spaces. The children are organised into two groups and divide the board into two parts. One side contains the following sentence: ‘Safe places’ and the other contains the phrase ‘Risky spaces’. Then each of the members will come to the front and take a card out of a bag containing a space/situation in which they will have to decide, within their daily experience, whether it is a safe place or a risky space and justify their decision. At the end, a plenary session will be held to reinforce the importance of self-protection by using safe environments to avoid any negative action against us. There will be no challenge of the week.

Session No 6: We are equal, we are different.

Learning Objective: Recognise their country as their home and encourage them to take care of it.

Proposed learning: (i) Initial greeting and welcome. The children are reminded of the rules of interaction. (ii) Specific game activity: ‘Colombia is Peace’: For this activity, the children will be organised into groups of four, and each of them will have a poster containing a silhouette of Colombia, on which they will be asked to draw, paint, and write words about how they feel about their country. At the end, each group will present their posters. (iii) Alternative game and specific activity: ‘Colombia is peace’: For this activity the children will be divided into groups of four, and each group will write down (Braille), all the positive things they feel about their country and what they think needs to change. At the end, each group will present their posters.

Session No 7: My Commitment is...

Learning Objective: Formulate my commitment in terms of peace and civic culture.

Proposed learning activities: (i) Initial greeting and welcome. The children are reminded of the rules of interaction. (ii) Game activity: In this session the participants are asked which of the activities they would like to do again (The boat, the names, the human knot). (iii) Specific alternative game Activity: ‘My Commitment is...’. In this activity everyone will say a peaceful action that can help make their school, their family, their city, or Colombia a better place (asking for forgiveness, standing in line, respecting others, etc.). They are then asked to think about their commitment to peace (which will be audio-visually recorded as input for the transmedia narrative). The session and the project will end with a round of applause for everyone and with an invitation to a future special event where the narratives resulting from the work carried out in the workshops will be presented

In this way, seven workshops are proposed based on the scope of the project ‘Peace is my story’, carried out by the Secretariat for Peace and Citizen Culture of the Local Authority of Cali, relying on the postulates of active learning and social inclusion. However, how can it be ensured that in the outcomes of these spaces can lead to the construction of a transmedia narrative?

4.1 SCOPE OF A WORKSHOP PROPOSAL AIMED AT PRODUCING A TRANSMEDIA NARRATIVE ABOUT CITIZEN CULTURE

To begin with, as the pedagogical proposal suggested, each child's commitment in the final activity of the programme should be audio-visually recorded. It is proposed that three cameras be used to ensure that all thoughts, opinions, proposals, agreements and disagreements in the sessions can be recorded. It is also worth noting that there will be other inputs to be used in the different sessions, including drawings, posters, and different written deliverables.

All these communicative deliverables will be used for the transmedia project, as suggested by the proposal for inclusive transmedia narrative for functional diversity (visual or hearing impairment) proposed by Cardozo (2021). This leads to thinking about contents or narrative elements in which all these different audiences with disabilities converge, which would ultimately lead to making visible the imaginaries of civic culture that children with visual and hearing disabilities have, based on how they perceive their daily lives.

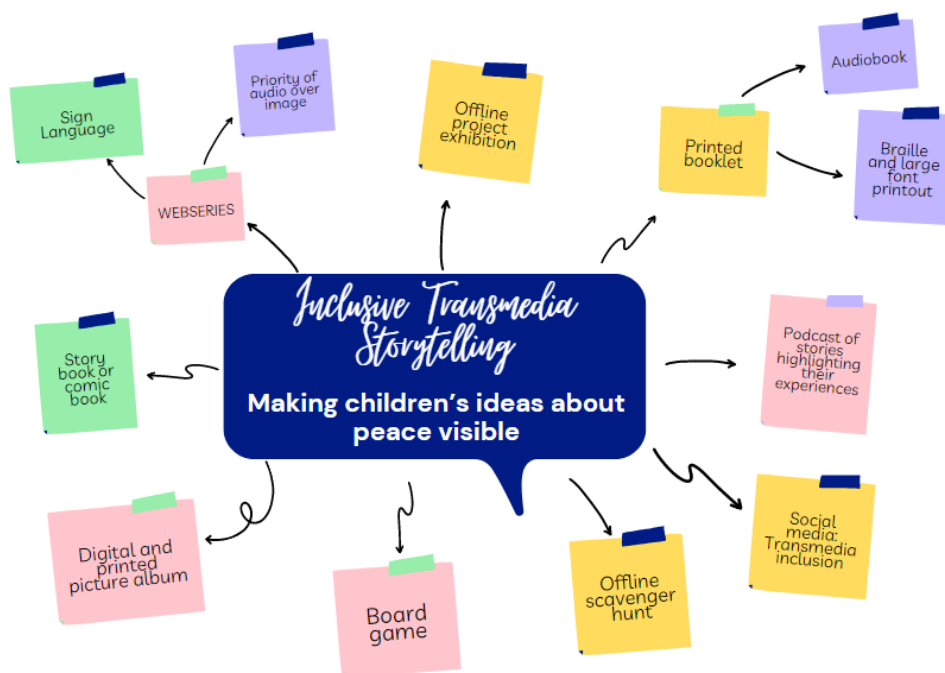


Figure 2. Transmedia narrative outline for from a disability perspective

In this way, a series of workshops are proposed that address different elements of citizen culture for children with visual or hearing disabilities, using an active learning methodology that promotes not only teaching/learning based on the experiences and

opinions of the children themselves, but also provides the opportunity to generate inputs for the creation of communicative outcomes that result in inclusive transmedia narratives.

5 | CONCLUSIONS AND FINAL CONSIDERATIONS

When working with children with a visual or hearing impairment, it is necessary to understand that it is preferable to increase the number of workshops rather than to extend their length. Pedagogically speaking, attention spans are shorter, not only because of their age, but also because of their functional diversity.

In order to propose a series of pedagogical activities within active learning, it should be remembered that these are neither prescriptive nor rigid in their conception and application, as active learning brings into play the actual existing conditions. In other words, any adjustment is valid and welcome, as long as it meets the needs of the social context of the social group participating in the programme.

This design proposes active learning activities for the teaching/learning of the concept of civic culture which, in turn, will enable the subsequent construction of a transmedia narrative. The outcomes fulfil both a pedagogical objective and a purpose of constructing a series of inputs for the creation of communicative products that make visible the experiences, imaginaries and/or thoughts of children with visual and hearing impairment. It is worth mentioning that this production exercise will be carried out at a later date once the current pandemic is over and fieldwork with children can be done.

Two final considerations should be made. The first is an underlying question regarding the subsequent work for the production of the inclusive transmedia narrative. After working with the children's opinions and inputs from the workshops, is this transmedia narrative a collaborative or collective exercise? In order to address this question, I would like to quote the questions posed by Nuria (2008): Is collective narrative possible? How can collective narrative be done? What is the difference between collaborative storytelling and collective storytelling? And if these narrative models are not fully developed, how can we consider a new model of audio-visual narration? (Nuria, 2008, p.3).

Finally, I would like to mention that this study is a contribution based on social inclusion research. This approach itself needs to be addressed, as it does not usually use narrative qualitative methods, such as life stories, and much less transmedia narratives. As research tends to be focused on impairments and not on abilities, the population with functional diversity is marginalised as an object of study, whose participation is scarce or non-existent. Therefore these workshops are highly valuable, as they make it possible to produce content that makes visible the opinions and experiences of children with visual or hearing impairment. 'Disability studies has strategically neglected the question of the experience of disabled embodiment in order to disassociate disability from its mooring in medical cultures and institutions' (Mitchell and Snyder. 2001, p. 368).

REFERENCES

- Araya, N., Ahumada., M y Morales, G. (2008). Diseño y responsabilidad social: Una propuesta multimedial para niños con discapacidad auditiva. In: *Actas de Diseño* Año II, Vol. 4. Buenos Aires, Argentina.
- Bernal de Rojas, A. E. (2004). Educación, pedagogía y modelos pedagógicos. *Paideia Surcolombiana*, (11), 42-49. <https://doi.org/10.25054/01240307.1043>
- Biggs, J. B. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. *Educatio Siglo XXI*, 22, 272-272
- Biggs, J.B. and Collis, K. (1982). Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy. New York: Academic Press.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible y la promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección *cermi.es*, 79. Madrid: CINCA.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10.
- Harlan Hahn (1986) Public Support for Rehabilitation Programs: The Analysis of U.S. Disability Policy, *Disability, Handicap & Society*, 1:2, 121-137, DOI: 10.1080/02674648666780131
- Noreña W y González. (2014). *Emergencia del territorio y Comunicación Social*. Barranquilla, Colombia. Ed. Universidad del Norte.
- Nuria, R. y Canet, F. (2008). *Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: La Web 2.0 y el lenguaje audiovisual*. 'Hipertext.net', núm. 6. Downloaded from <https://bit.ly/3yaPADc>
- Snyder, S. L., y Mitchell, D. T. (2001). Re-engaging the body: Disability studies and the resistance to embodiment. *Public Culture*, 13(3), 367-389.
- Pedró, F. (2011). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Madrid. Ed. Fundación Santillana. Downloaded from: <https://bit.ly/33E1S8R>
- Rayo, J. (2006). Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática. In: *I Jornada de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación y cultura para la Paz*. Downloaded from: t.ly/im31 .
- Rodríguez, A. (2008). Los niños con discapacidad visual ante la TV: avances tecnológicos y propuestas. *Comunicar*, 16(31), 167-171.
- Rosker, E. (2006). El método de Casos como Herramienta Transformadora de la Sociedad. *Universidad & Empresa*, Vol. 5, num. 11, pp. 109 – 122.
- Sáenz, J. M., y Ruiz, J. M. (2012). Metodología Didáctica y Tecnología Educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: Aplicación en contextos universitarios. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, Vol. 16, Núm. 3, September-December, 2012. P. 373 – 391. Universidad de Granada, Spain.
- Thorton, S. (1998). El desarrollo del niño en la Resolución de Problemas. Ed. Morata.

Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Ed. Magisterio.

Vega, B. (2013). Modelo pedagógico basado en service learning, socioformación y centrado en la persona, para el desarrollo de competencias y aprendizajes contextualizados en la formación de ingenieros. *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería*. Downloaded from <https://bit.ly/33B5A3f>

CAPÍTULO 2

DISSENSOS E CONSENSOS ENTRE O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL E O ENSINO REGULAR

Data de aceite: 01/11/2022

Fábio Junior Pinheiro da Silva

Discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU

Juliani Andreia Garcia Caltabiano

Discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU

Thiago Teiji Machado

Discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU

Juliana Marcondes Bussolotti

Profa. Doutora, orientadora e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Profa. Doutora, orientadora e docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Profa. Doutora, orientadora e coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU

RESUMO: O Programa Ensino Integral da rede estadual de Ensino de São Paulo existe desde o ano 2012, sob o regime de contratação de 40 horas semanais. É descrito pelo Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). Em comparação com o contexto de ensino regular, quais têm sido os avanços significativos nos objetivos marcados para este contexto de ensino integral? O objeto de estudo desta pesquisa foi a condição do trabalho docente nos âmbitos do ensino regular e do Programa Ensino Integral. Este estudo deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores com idades entre 32 a 55 anos, que atuam em seis diferentes escolas do Programa Ensino Integral de uma Diretoria de Ensino na região do Vale do Paraíba. Para a análise dos dados, utilizou-se da Análise Textual Discursiva. As informações emergentes mostraram que há consensos e dissensos, bem como a profissão docente ainda encontra-se na idade do ofício.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Ensino Integral; Ensino Regular; Análise Textual Discursiva.

ABSTRACT: The Integral Education Program at the São Paulo state education network has existed since 2012, under the

contracting regime of 40 hours per week. It is described by the Full and Integral Dedication Regime (RDPI). In comparison to the context of regular education, what significant advances were made in the goals set for this context of full time education? The object of study in this research was the condition of the teaching work in the scope of regular education and the Full Time Education Program. This study was carried out through semi-structured interviews with six teachers aged between 32 and 55 years old, who work in six different schools of the Full Time Teaching Program from a Education Directory in the region of Vale do Paraíba. For the data analysis, Discursive Textual Analysis was used. The emerging information showed that there is consensus and disagreements, and that the teaching profession is still set in a bureaucratic age.

KEYWORDS: Integral Education Program; Regular education; Discursive Textual Analysis.

1 | INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa foi a condição do trabalho docente nos âmbitos do ensino regular e do Programa Ensino Integral (PEI) tendo em vista compreender não só como os professores lidam com os desafios, as dificuldades e as possibilidades de suas práticas nesses dois contextos, mas, sobretudo, como o ambiente e as condições de trabalho, em ambos os contextos, impactam ou não nas etapas de seus ciclos profissionais docentes e no processo de constituição identitária.

O contexto laboral geral dos professores que trabalham no PEI é descrito pelo Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral, implementado na rede estadual de Ensino de São Paulo desde o ano 2012, sob o regime de contratação de 40 horas semanais. Pergunta-se: em comparação com o contexto de ensino regular, quais têm sido os avanços significativos nos objetivos marcados para esse contexto de ensino integral? Como esses avanços, deveras ou não, se manifestam como consolidação da profissionalização docente em detrimento de processos de resignificação de perspectivas acerca da profissão do ensino, tais como a de ofício (TARDIF, 2013) e reforços amiúdes de uma visão fabril dos saberes docentes, com ênfase na dimensão da produção, segundo Tardif e Raymond (2000)?

Indagou-se se o problema, que fenomenologicamente mostrou-se passível de investigação e para o qual buscou-se respostas, poderia ser explorado por meio de entrevistas. A partir da hipótese de que sim, haja vista de que as empiricidades dos professores se mostram enquanto fenômenos de processualidades de consolidação de perfis profissionais, que podem ser objetos de construção de narrativas a partir de diferentes experiências na educação básica, problematizou-se: fenomenológica e hermeneuticamente, “o que é isso que se mostra” nos depoimentos de professores, com experiências no ensino regular e no programa de ensino integral, acerca de como constituem seus desenvolvimentos profissionais para lidarem com os desafios, as dificuldades e as possibilidades, emergentes das suas vivências?

Este estudo deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores

com idades entre 32 a 55 anos, que atuam em seis diferentes escolas do Programa Ensino Integral de uma Diretoria de Ensino da região do Vale do Paraíba. A escolha de cinco professores para as entrevistas tomou como base profissionais docentes de distintas idades que trabalham ou já trabalharam em diferentes escolas em âmbitos de ensino regular e de programa de ensino integral. Além desses, outrossim entrevistou-se um professor que atualmente trabalha em programa de ensino integral e “acumula cargo” em escola regular, somando-se, portanto, o quantitativo de seis profissionais docentes.

Justifica-se a relevância deste trabalho, pois buscou-se encontrar em campo experiências em dois âmbitos distintos da educação básica que dialogassem com o referencial teórico explorado e estudado na disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté – UNITAU, bem como promover experiência na elaboração e condução em grupo de um estudo de campo por meio de entrevistas e questionários semiestruturados, com análise qualitativa de seus resultados acerca do desenvolvimento da profissionalidade docente em âmbitos específicos.

Para a análise dos dados, utilizou-se da Análise Textual Discursiva por tratar-se de uma metodologia de análise de dados qualitativos com base em epistemologias de perspectivas hermenêutico-fenomenológicas. Nessa, a postura do pesquisador é criativamente observar e descrever as informações em corpus textuais, buscando não apenas o entendimento, mas a compreensão daquilo que se mostra à consciência para enfim unitarizar suas unidades de sentido, categorizar as informações emergentes e produzir, a partir do protagonismo do pesquisador, metatextos enquanto a explicitação dos resultados.

2 | CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CRISES DE IDENTIDADES, IDADES E COMPETÊNCIAS EM CICLOS PROFISSIONAIS

No trabalho dos profissionais da educação pública, seus labores são regulados por resoluções, portarias e decretos dos órgãos superiores das secretarias da educação em todas as esferas – municipal, estadual e federal. Nesse diapasão, o entendimento social parece ser o de que o professor da rede pública não tem *status* de profissional autônomo, mas sim, o de um profissional como qualquer outro, pleno de direitos e gozando de prestígios. No entanto, tal entendimento tem-se transformado profundamente, haja vista o diagnóstico de Morgado (2011), que afirma ser essa uma profissão em movimento de declínio.

Tardif (2013) é um dos autores que se debruçam em olhar para a profissão docente de modo a lograr, explicitar e sistematizar, tanto quanto possível, o como esta se constitui. Mais do que isso, almejam investigar como as identidades desses profissionais se desenvolvem, além de trazer luz a aspectos sociais sobre o como esse é reconhecido

pelos grupos – de pares, de profissionais de outra áreas ou por meio de perspectivas e aspectos socio-históricos.

No caso do profissional docente da educação básica pública estadual, é o Estado o regulador da avaliação de desempenho dos profissionais da educação. Mas estaria a profissão docente firmada em posição de profissionalidade? E a identidade docente estaria calcada em movimentos de desenvolvimento profissional, conforme Roldão (2008)? Ou essa se encontra ainda no intento de se constituir a partir de tentativas de superação da idade do ofício em detrimento da de profissão, de acordo com Tardif (2013)?

A profissão do ensino apresenta ainda formas antigas de empiricidade, tais como a de ensino como vocação e de ensino como ofício (TARDIF, 2013, p. 553). E essas formas encontram-se, sobretudo, em países da América Latina, o que corrobora o outrossim afirmado pelo autor, que a evolução da profissão docente é desigual entre os países, o que consequentemente dificulta o avanço rumo à profissionalização. Nesse sentido, muitos são os desafios da educação básica, e no Brasil isso não poderia ser diferente.

Sabe-se que a carreira docente é bastante desvalorizada no que se refere aos seus saberes, de acordo com Tardif (2013). Paga-se pouco, apresenta poucas possibilidades de ascensão que atraiam novos profissionais, promove descredibilidade à algumas matérias em detrimento da supervalorização de outras, leva alguns docentes a assumirem aulas em múltiplas escolas o que, por conseguinte, isso impacta na qualidade de seu ensino. Enfim, muitos são os consensos e dissensos nesse âmbito laboral. Assim sendo, iniciativas que pensem em promover mudanças estruturais educacionais poderiam avançar o movimento de profissionalização docente, embora os desafios no ensino regular sejam muitos, bem como o são os do PEI.

Sim, o ato de ensinar se caracteriza como um ofício de desafios constantes. Ou como uma profissão de constantes desafios? Ou ainda enquanto constantes superações de desafios, haja vista seus atores sociais terem nascido para isso, terem vocação para ensinar? Ainda em Tardif (2013), a chamada idade do ofício da profissão de desafios ganha destaque a partir da segunda grande guerra. Porém, não sem antes passar pela chamada idade da vocação, onde se a concebia, conforme o autor, enquanto a idade da profissão de fé.

Tardif (2013) defende que essa idade do trabalho ainda não foi superada, haja vista as múltiplas desigualdades de condições mundo afora que, novamente, explicitam o movimento lento existente rumo à idade da profissionalização. Os professores “[...] ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF, 2002, p. 33), porém, ainda não são vistos em posição de prestígio.

De acordo com Morgado (2011), a posição da profissão docente é a de declínio. Todavia, como forma de mudança de rumos desse diagnóstico, o autor aponta o professor como chave central de transformação por meio de sua autonomia curricular. Contrapõe

inclusive o termo movimento de profissionalização com o de desenvolvimento profissional, segundo Day (2001) e Roldão (2008), que se apoiam em constantes processos de formação continuada para que se consolide de fato o que Tardif (2013) chamou de idade da profissão.

A partir dessas perspectivas é que Morgado (2011, p. 797) conclui que “Competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional são, pois, três pilares essenciais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade docente”.

3 I MÉTODO E O METATEXTO DA ANÁLISE

Partindo da concepção de fenomenologia de Oliveira e Silva, Lopes e Diniz (2008), com base em Husserl, enquanto “[...] estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo” (OLIVEIRA E SILVA; LOPES; DINIZ, 2008, p. 255) e da hermenêutica, segundo Coreth (1973, *apud* TESTA 2019, p. 1), que aponta que “[...] o problema da hermenêutica é o problema da compreensão”, decidiu-se pela Análise Textual Discursiva ou simplesmente ATD, como é amplamente conhecida.

Essa, conforme Santos e Dalto (2012), trata-se de uma estratégia metodológica de análise que promove a construção categórica não excludente, bem como oferece ao agente pesquisante perspectivas amplamente holísticas e abrangentes. A epistemologia sobre a qual se baseia a metodologia de análise de dados qualitativos parte de concepções hermenêutico-fenomenológicas, mais especificamente em Heidegger e Gadamer, e as fenomenologias em Husserl e Merleau-Ponty, haja vista de que busca a descrição dos fenômenos com vistas à suas compreensões.

A ATD é “[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI; 2006, p. 118). Considerando as três etapas de realização da ATD – unitarização, categorização e metatextos – partiu-se para a preparação do *corpus* de análise. Foram retiradas as perguntas do roteiro semiestruturado e consideradas enquanto um grande *corpus* de análise todas as respostas em um único texto em cada conjunto de respostas dos participantes, sendo os *corpus* textuais do: professor A, professor B, professor C, professor D, professor E e professor F.

Da leitura aprofundada de cada *corpus*, foram desestruturados os textos de modo a unitarizar-se unidades de sentidos que direcionasse as compreensões iniciais para alguma categoria emergente a partir da pergunta “o que é isso que se mostra nas respostas dos professores de A a F”. Desse processo manual de unitarização, descreveram-se os fenômenos que culminaram em quatro categorias emergentes dos dados, sendo Condições de Trabalho na Escola - Aspectos Positivos; Condições de Trabalho na Escola - Aspectos Negativos; Concepções sobre a Profissão e o Profissional Docente; **Concepções sobre a Gestão Docente**.

Das unidades de sentido organizadas, sendo cada uma das quatro categorias

discriminadas em cores correspondentes, partiu-se para os processos de descrição das unidades nas categorias – inicial, intermediário e final -, resultando em metatextos então expressos como a explicitação da análise textual discursiva realizada.

3.1 Dissensos e consensos: Análise textual discursiva a partir das categorias emergentes

Na Categoria Condições de Trabalho na Escola – Aspectos Positivos - é evidenciado, à partir das falas dos entrevistados que, apesar do aumento da demanda burocrática, o tempo de permanência para cumprimento dessa demanda é suficiente, desde que o docente logre fazer de forma correta a gestão de seu tempo. Ressalta-se que tal gestão depende do módulo de aulas atribuídas. De acordo com o expresso pelo professor C, o docente *“[...] precisa dedicar tempo para planejar suas ações”*. Outrossim, é evidente nos discursos textualmente analisados que os resultados nas avaliações são positivos e alcançados e que há maior interação entre professores e alunos em comparação com o ensino regular. *“[...] são difíceis de ocorrer na regular”*.

Na Categoria Condições de Trabalho na Escola – Aspectos Negativos -, houve unanimidade entre os entrevistados no que se refere à demanda burocrática. Demonstra um aumento considerável nas atribuições ligadas à função do professor, que revelam em seus discursos palavras que evidenciam a profissionalidade docente ainda profundamente arraigada à idade do ofício.

Todo o pensamento explicitado acerca da profissão docente traz elementos ligados ao fazer e ao cumprimento de tarefas; destarte, corroboram o universo do trabalho e suas compreensões – o ofício de se ensinar alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2008; MORGADO, 2011; TARDIF, 2013; TARDIF E RAYMOND, 2000), contrapondo o aspecto da profissionalidade, validada e atestada por pares e pela sociedade, ainda não alcançada, de acordo com Tardif (2013). Outro aspecto negativo, que é consenso entre os entrevistados, é a falta de coletividade no ambiente de trabalho e evidenciada competitividade entre pares, cenário esse que, segundo os depoentes, não mostra-se explicitamente em uma escola regular. Em âmbito regular, os docentes não são expostos a um rigoroso processo de avaliação quanto no de uma de uma escola PEI. Tais processos dão-se de maneiras distintas, haja vista de que o processo avaliativo constante é próprio do desenho do programa.

Excessivas evidências de registro de boas práticas, constantemente cobrados de seus docentes, resultam em competitividade no PEI. Conforme os entrevistados, hipoteticamente interfere-se negativamente nos resultados esperados para o programa, pois resulta insatisfação profissional e corrobora o diagnóstico que, claramente, há um social desprestígio profissional docente e que esta é de fato uma profissão em declínio, de acordo com o apontado por Morgado (2011). Ambientes excessivamente competitivos, bem como calcados em dinâmicas de cumprimentos de demandas excessivamente

burocráticas, podem desencadear adoecimentos entre os professores no PEI. Porém, houve consenso de que tais processos desencadeadores se conectam com um sem número de outras condições, isto é, não se deve olhar para esse fator de modo isolado. Afirmar-se de que se adocece mais no PEI do que no ensino regular é algo que não se pode considerar, haja vista de que tal diagnóstico se observa em ambos os âmbitos. Ressaltou-se consensualmente que adoecimentos, sobretudo os de cunho psicológico, se dão por características e condições emocionais dos professores que lhe são próprias.

Nas Concepções sobre a Profissão e o Profissional Docente, é consenso entre os entrevistados que o prazer na função docente não é menos prazeroso do que em uma escola regular. No entanto, a ideia da profissão docente enquanto atividade repleta de execução de tarefas aparece novamente; destarte, uma vez mais o trabalho do professor encontra-se na idade do ofício (TARDIF, 2013). Os professores que integram o programa podem ser apontados, segundo Huberman (1992), como alocados na fase de diversificação e de desinvestimento e, em algumas falas, pode-se perceber até um certo desinvestimento amargo. Há de igual modo dissenso entre o PEI e a Escola Regular no que se refere ao tempo que o profissional tem para o aprendizado e o estudo. Todavia, há a consciência de que fatores como gestão do tempo e módulos de atribuição apresentam distintas compreensões sobre os múltiplos contextos e que, assim como no aspecto de adoecimento, apontado anteriormente nos discursos textuais analisados, outros tantos fatores devem ser considerados ao olhar-se para as evidências e suas variáveis, inclusive no que se refere ao não aproveitamento de circunstâncias favoráveis aos estudos e às aprendizagens docentes. Conforme os depoentes, são os discentes quem perdem nesse processo, assim como perde a categoria profissional que não logra aprimorar o *habitus*, dentro da perspectiva de Bordieu (2003), que caracterizam elementos constituintes – sociais, empíricos - de sua profissionalidade.

Nas Concepções sobre a Gestão Docente, há variáveis na fala dos entrevistados, notando-se aspectos positivos e negativos entre uma gestão, que verticaliza o poder, e uma gestão democrática. É evidente que, nas escolas onde a gestão é democrática, os professores trabalham e sentem-se melhor, gerando melhores resultados, bem como, em um eventual desligamento do programa, não atribuem isso à gestão. Nas escolas onde há uma verticalização do poder, os professores sentem-se desgastados e desconfortáveis, ocasionando sofrimento e adoecimento, aqui evidenciada a compreensão sobre adoecimento profissional docente em perspectivas mais amplas para além do excesso de demandas e suas idiosincrasias – no âmbito do PEI e do ensino regular.

Mediante o exposto pelas análises textuais dos discursos, as relações complexas estabelecidas com a gestão, dependendo de suas constituições, desencadeiam o chamado desinvestimento amargo, outrossim apontado por Huberman (1992). A cobrança da gestão também é entendida como uma cobrança em cascata, pois, estes também são cobrados por seus superiores. Houve dissenso em afirmar que gestores que verticalizam o poder encontram-se somente em PEI's, pois, em escolas regulares igualmente há gestores

autoritários e despreparados para a função. Por outro lado, nas escolas em que os gestores são democráticos, os trabalhos ocorrem de maneira menos desgastantes e dentro do normal, pontuado pelo professor E como “[...] *tem coisa que depende do jeito que a gestão da escola conduz o funcionamento*”. Tudo depende da maneira que a direção desembaraça as linhas duras do novelo-dispositivo escolar, tornando-as flexíveis, almejando ser linha de fuga em algum momento nos processos, de acordo com Deleuze e Guattari (1995).

Em suma, pode-se perceber que nas falas docentes, quando comparadas às fases descritas por Huberman (1992), há consenso entre os professores que estão nas mesmas fases ou em fases próximas. Por outro lado, distanciam-se, causando um certo dissenso entre docentes que estão em fases mais afastadas. Pode-se concluir, em suma, que o discurso dos professores revelou aspectos burocráticos extremamente arraigados ao fazer e ao trabalho, o que denota que de fato, conforme Tardif (2013), a profissão docente está longe de alcançar o *status* de profissionalidade.

REFERÊNCIAS

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. Cap. 3, p. 85-114.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009> Acesso em: 14 Ago. 2021.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004> Acesso em: 12 Ago. 2021.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: vozes, 2002.

TARDIFF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, p. 204-244, Dezembro/2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013> Acesso em: 12 Ago. 2021.

TARDIF, M. A Profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013> Acesso em: 11 Ago. 2021.

VIOLA DOS SANTOS, J. R.; DALTO, J. O. SOBRE ANÁLISE DE CONTEÚDO, ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E ANÁLISE NARRATIVA: investigando produções escritas em Matemática. **Anais do V seminário internacional de pesquisa em educação matemática**. 2012. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/files/v_sipem/PDFs/GT08/CC03178308997_A.pdf Acesso em: 25 Jul. 2021.

CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL USO DE LA WIKI

Data de submissão: 07/10/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Ladislao Romero Bojórquez

Facultad de Ciencias Químico Biológicas,
Universidad Autónoma de Sinaloa
Culiacán, Sinaloa, México
<https://orcid.org/000-0002-5416-6546>

Alejandra Utrilla Quiroz

Facultad de Ciencias Químico Biológicas,
Universidad Autónoma de Sinaloa
Culiacán, Sinaloa, México
<https://orcid.org/0000-0001-6650-9860>

Mariana Consuelo Romero Utrilla

Unidad Académica Preparatoria “Emiliano
Zapata”, Universidad Autónoma de
Sinaloa
Culiacán, Sinaloa, México
<https://orcid.org/000-0002-6823-1257>

RESUMEN: Por lo regular, se hacen investigaciones sobre las concepciones de docentes y estudiantes respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Aquí presentamos una experiencia docente que tiene que ver con las concepciones de los estudiantes respecto a una herramienta específica utilizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la *wiki*. En esta experiencia se trabajó con un grupo de 50 estudiantes de primer semestre, en la

asignatura de “Electromagnetismo y óptica”, del Tronco Común de las carreras de Químico Farmacéutico Biólogo, Ingeniería Bioquímica e Ingeniería Química de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas en la Universidad Autónoma de Sinaloa, en México, durante el periodo de septiembre de 2020 a enero de 2021. La metodología usada fue de observación participativa, donde el docente participa en las aportaciones de los estudiantes en la edición de una *wiki*, de la plataforma MOODLE. Así, los hallazgos se organizaron en tres categorías, en función de la concepción que tienen del aprendizaje a partir de uso de la *wiki*: 1) aprendizaje divergente; 2) aprendizaje convergente; y, 3) depositario de datos. En lo divergente, el estudiante manifiesta una concepción generadora de aprendizaje; mientras que, en lo convergente, reproductora de los aprendizajes; y, en la concepción de “depositario de datos”, la asumen como un cúmulo de datos que tienen que incluir para que el docente los tome en cuenta para asignarle una calificación, sin que medie ningún tipo de reflexión en torno a la misma. Se encontró inicialmente que la mayoría de los estudiantes mostraron una concepción convergente, y a manera de conclusión podemos expresar que la

wiki es una herramienta que el docente debe retroalimentar constantemente para lograr la mayor eficiencia en su implementación, como recurso didáctico y promover una concepción divergente de aprendizaje en los estudiantes.

PALABRAS-CLAVE: Aprendizaje divergente, aprendizaje convergente, enseñanza de las ciencias.

STUDENTS CONCEPTIONS REGARDING THE USE OF THE WIKI

ABSTRACT: Research is regularly conducted on teachers' and students' conceptions of teaching and learning. Here we present a teaching experience that has to do with the students' conceptions regarding a specific tool used in the teaching and learning processes: the *wiki*. In this experience, we worked with a group of 50 first-semester students, in the subject of "Electromagnetism and optics", of the Common Core of the careers of Chemical Pharmaceutical Biologist, Biochemical Engineering and Chemical Engineering of the Faculty of Chemical Biological Sciences in the Autonomous University of Sinaloa, in Mexico, during the period from September 2020 to January 2021. The methodology used was participatory observation, where the teacher participates in the contributions of the students in the edition of a *wiki*, of the MOODLE platform. Thus, the findings were organized into three categories, depending on the conception they have of learning from the use of the wiki: 1) divergent learning; 2) convergent learning; and, 3) data repository. In the divergent, the student attitudinally manifests a mentality that generates learning; while, in the convergent, reproducing learning; and, in the conception of "data depository", they assume it as an accumulation of data that they have to include so that the teacher takes them into account to assign a grade, without any type of reflection about it. It was initially found that most of the students showed a convergent conception, and in conclusion, we can express that the wiki is a tool that the teacher must constantly provide feedback to achieve greater efficiency in its implementation, as a didactic resource and promote a divergent conception. of learning in students.

KEYWORDS: Divergent learning, convergent learning, science teaching.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza de la Física está orientada hacia el conocimiento y no hacia los procesos de aprendizaje (Elizondo, 2013). Aquí se reportan hallazgos que tienen que ver con una parte muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las concepciones de los estudiantes respecto al uso de la *wiki*. Las concepciones, han de entenderse como el conjunto de ideas de carácter intuitivo, presentes en los sujetos, respecto a los procesos, condiciones y resultados implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en ese mismo orden de ideas, las teorías implícitas han de entenderse como el conjunto de representaciones no conscientes que restringen la forma de pensar e interpretar las situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que se enfrentan los estudiantes (Villanova, *et al*, 2011). En estas aportaciones estudiantiles, el docente usa la observación participante para establecer relación con el grupo escolar y aprender a actuar al punto de mezclarse con ellos de manera que actúen de forma natural, y luego salirse del escenario

para reflexionar en torno a los datos y comprender lo que ocurre (Kawalich, 2005).

Este trabajo se desarrolló en el marco de la Pandemia de Covid-19, en el que nos vemos obligados a trabajar la intervención docente en un modelo no presencial, combinando lo sincrónico y lo asincrónico.

En esta modalidad se prioriza la evaluación formativa y continua, mediante la realización de actividades usando la herramienta *wiki* que nos presenta la plataforma MOODLE en mención.

El uso de un *wiki* destinado al análisis colaborativo entre los alumnos en torno a los contenidos de la asignatura nos permite superar algunos obstáculos propios del contexto exigible de “sana distancia” entre los alumnos y docentes, consiguiendo la acción colaborativa en el entorno digital, desarrollando el dinamismo y en ese proceso contribuir al aprendizaje significativo de los alumnos, en los que no sólo se alcanza el dominio de los saberes disciplinares, sino que además adquieren competencias y habilidades indispensables que les permite enfrentarse exitosamente en otros campos del conocimiento y en el desempeño profesional.

Lograr saber cuál es la concepción que predomina en los estudiantes el uso de la *wiki* nos permite también incidir en ellos, mediante estrategias adecuadas, para lograr un cambio de concepción que favorezca en gran medida su formación académica y profesional. Este cambio conceptual está alineado para que aquellos estudiantes en los que predomina una concepción convergente del aprendizaje, o bien, consideren a la *wiki* como un simple repositorio de información, alcancen una concepción divergente, generadora de aprendizajes.

METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolló en un grupo de 50 estudiantes de primer semestre de Tronco Común de las licenciaturas de Químico Farmacéutico Biólogo, Ingeniería Química e Ingeniería Bioquímica, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. El curso corresponde a una de las asignaturas de las carreras mencionadas, denominada *Electromagnetismo y óptica*, la cual se impartió de manera combinada, “*on line*” y “*off line*”. El periodo de trabajo comprendió del mes de septiembre de 2020 a enero de 2021, en época de pandemia Covid-19. Se trabajó en sesiones “*on line*” mediado por la plataforma ZOOM; mientras que la plataforma MOODLE se trabajó en la modalidad “*off line*”.

La participación en *wiki* estuvo alineada a otras actividades de aprendizaje del curso, con el objetivo de que los estudiantes alcancen la competencia de la asignatura enmarcada en el plan de estudios correspondiente, la cual menciona que los estudiantes comprenderán el funcionamiento de aparatos o el fundamento de técnicas de análisis cualitativos y cuantitativos en el campo de las ciencias químico biológicas que estén sustentadas en leyes, principios o fenómenos electromagnéticos y ópticos. Esto es, también se tienen

contempladas exposiciones virtuales por parte de los estudiantes, en los que cada equipo presenta un tema específico, logrando que todo el grupo conozca una gama amplia de “aplicaciones tecnológicas”, mediante la “estrategia de rejillas”. También se programaron actividades de elaboración de mapas conceptuales de las diferentes temáticas que contiene la asignatura, cuyas “entregas” se hicieron en la plataforma MOODLE. Además de eso, en esta misma plataforma se programaron una serie de cuestionarios “autocalificables”, en el que además de presentar el resultado de su calificación al terminar dicho cuestionario, cuenta con una serie de retroalimentaciones, en las que el alumno pudo generar un espacio de reflexión en torno a las respuestas correctas e incorrectas. Es de mencionarse que, para efectos de comunicación más eficiente, el docente administró un grupo en la plataforma WhatsApp de telefonía móvil celular, contemplando a todos los alumnos en este “grupo de WhatsApp”, y el uso de correo electrónico institucional que se ofrece de manera gratuita desde Google. Así, el docente enviaba los enlaces para las sesiones de ZOOM al dicho grupo y por correo electrónico. Sin embargo, limitamos este reporte al uso de la *wiki*, como recurso de la plataforma institucional Moodle 2.8, en <http://aula.uas.edu.mx/centro/fcqb>, disponible en la modalidad *closed wiki*, donde sólo los estudiantes matriculados con usuario y contraseña pueden editar. Para esto, la *wiki* fue usada como herramienta en las actividades de desarrollo y cierre, a lo largo del curso, en las secuencias didácticas del mismo. En este mismo orden de ideas, para efectos de enfocar nuestros hallazgos de una manera más concreta, nos limitamos a la etapa de desarrollo de las actividades de aprendizaje. Así, el grupo se organizó en equipos de trabajo de 4 a 5 estudiantes. Esta actividad consiste en que cada equipo edita problemas hipotéticos de final de capítulo y ejemplos de “aplicaciones tecnológicas” que tengan como principio los temas abordados en el curso de “Electromagnetismo y óptica”. Es decir, además de resolver los problemas de final de capítulo de la bibliografía base y editarlos en la *wiki*, en ella también editan la explicación del funcionamiento de aplicaciones tecnológicas en el campo de las ciencias químico biológicas, donde dicho funcionamiento se basa en uno o más de los fenómenos, principios o leyes del contenido del curso, por ejemplo: “pintura electrostática”, “ánodos de sacrificio”, “microscopio óptico”, “espectrómetro de masas”, entre otros. Cada equipo edita diferentes problemas y “aplicaciones tecnológicas”, donde todos los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con la información de los demás de manera asincrónica (Foro, debate y técnica de rejillas).

El docente, como administrador del curso en plataforma, asigna las actividades a cada equipo, y su participación observacional consiste en evaluar con carácter formativo los productos editados por los diferentes equipos en la *wiki*. La orientación del docente también incluyó promover que los estudiantes no se limitaran a editar sólo las actividades asignadas, sino que fueran más allá, y exploraran bibliografía complementaria para enriquecer la *wiki*, con problemas adicionales, o bien, con la descripción y explicación de aparatos adicionales a los previamente asignados.

RESULTADOS

Tenemos que acotar que de los estilos de aprendizaje que se sustentan tradicionalmente en el modelo de Kolb (Romero, et al, 2010): Divergente, Asimilador, Convergente y Acomodador, nos resultó más fácil y operativo identificar los tipos Divergente y Convergente, dado la naturaleza de la asignatura abordada. Sin el ánimo de ser reduccionistas, ni menospreciar la importancia de los otros dos tipos de aprendizaje, nos dimos la libertad de dejar para estudios posteriores los estilos que se omiten en este reporte. Esto es porque resulta más fácil identificar la faceta “creativa” con el estilo divergente y la faceta “reproductiva” con el estilo convergente, en los productos generados en la *wiki*.

Aquel alumno, o grupo de alumnos, que dan una respuesta en la que se visualiza mayor agilidad imaginativa, que visualiza situaciones concretas desde diversas perspectivas, y que además, formula ideas y se interesa por la opinión de los demás lo ubicamos en un estilo de aprendizaje divergente; mientras que a aquel alumno que adopta una postura mecánica y práctica de las ideas, en la resoluciones de problemas hipotéticos, con transcripciones bibliográficas carentes de opinión personal, que sólo resuelve los problemas usando fórmula sin reflexionar en torno a los resultados, con poco o nulo interés en la opinión de los demás, lo ubicamos en un estilo de aprendizaje convergente.

En la concepción de “depositario de datos” clasificamos a los estudiantes que sólo se adhieren a la opinión de los otros miembros del equipo, o bien, “copian” las aportaciones de los demás.

En el análisis aplicado a los productos editados en la *wiki* se logró identificar que el 70% de los estudiantes hicieron aportaciones adicionales de manera recurrente durante el curso. Esta actitud los ubica como estudiantes con un estilo de aprendizaje divergente. Es decir, estudiantes que generan aprendizajes en torno al objeto de estudio de la asignatura y no se limitan a reproducir lo asignado por el docente; mientras que el 20 % de los estudiantes asumieron una actitud que los ubica con un estilo de aprendizaje convergente, donde sólo hicieron las tareas asignadas; y, el 10 % de los participantes adoptaron una actitud de conceptualizar la *wiki* como un “depositario de datos”. Estos últimos alumnos son aquellos que sólo participaban con comentarios con un carácter repetitivo, sin aportar edición a la *wiki* (en tanto que sólo agregaban sus nombres a las actividades elaboradas por los otros miembros del equipo, y se dedicaban a transcribir las respuestas de otros compañeros). Es de mencionarse que la categoría de “aprendizaje divergente” inició con alrededor de 8 %, y al avanzar el curso se fue incrementando. En este sentido, también fue notorio que alrededor del 48 % de los estudiantes mostraron un estilo de aprendizaje divergente durante el 80 % del curso, y más. Por último, hubo una deserción de alrededor del 10 %, y esta no se contempla en los análisis. Esto último, es un fenómeno digno de estudio, el cual no pudimos contemplar ya que involucra otras variables que estuvieron fuera nuestro alcance.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión podemos expresar que la *wiki* es una herramienta que el docente debe retroalimentar constantemente para lograr la mayor eficiencia en su implementación como recurso didáctico, y generar una actitud divergente de aprendizaje en los estudiantes.

Es de mencionarse que no incluimos una metodología para saber la satisfacción de los estudiantes, a pesar de que la consideramos de suma importancia. Tal omisión obedece a cuestiones de tiempo. Sin embargo, podemos asegurar que esta cohorte generacional de alumnos ha mostrado mayor disponibilidad intelectual y actitudinal al trabajo colaborativo, en comparación con grupos de alumnos de generaciones anteriores. Además, percibimos que esto anima a los alumnos y docentes al uso habitual de este recurso, especialmente por el potencial de aprendizaje conceptual y actitudinal, desahogo de conflicto cognitivo, y reestructuración (o cambio) conceptual, incluyendo una concepción docente, de la *wiki*, como una herramienta potencialmente efectiva para la evaluación en sus tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa.

La intervención virtual del docente en tiempos de pandemia, como una acción emergente, exige este tipo de prácticas y recursos, invitando a la reflexión acerca de la complejidad y dinamismo que exigen los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que la *wiki* nos resultó una herramienta idónea para el trabajo docente, a la par que contribuye al aprendizaje significativo de los alumnos.

Durante el desarrollo del curso nos topamos con algunas situaciones que distraían la atención del desarrollo del curso. Precisamente debido a esas situaciones fue que identificamos las diferentes concepciones estudiantiles del uso de la *wiki*, y decidimos investigarlas, agregando objetivos al curso. Ahora el objetivo no era sólo el dominio de la competencia que marca el plan de estudios, sino además explorar las concepciones estudiantiles sobre la *wiki* como herramienta de aprendizaje de los contenidos de la asignatura, e incidir en la conducta de los estudiantes para el arribo de una concepción del uso de la *wiki* como una herramienta que permite generar aprendizaje. Pues bien, las situaciones que generaron cierta distracción ahora las concebimos como posibles objetos de investigación, tales como *el trabajo colaborativo en la wiki*, *el enfoque ciencia, tecnología y sociedad en entornos virtuales*, *cómo lograr el cambio conceptual de TIC a TAC*, *transposición didáctica de lo aprendido a entornos reales*, entre otros.

REFERENCIAS

1. Elizondo, M., "Dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje de la física". *Presencia Universitaria* 5 (2013) 70–77.

2. Kawalich, B., “La observación participante como método de recolección de datos”. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG. 6(2) (2005). Art. 43. <http://qualitative-research.net/fqs>
3. Módulo de la wiki. https://docs.moodle.org/all/es/M%C3%B3dulo_de_wiki.
4. Romero, A. L. N., Salinas U., V.; Mortera G., F. J., “Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual”. Apertura, 2(1) (2010). 16 pp. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820841007.pdf>
5. Villanova, S., Mateos, M., Garcia, M. “Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias”. Revista Iberoamericana de Educación Superior 3 (2011) 53–75.

EFEITOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS NA CRIANÇA VÍTIMA DE ABUSO SEXUAL - INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA

Data de submissão: 26/09/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Sara dos Santos Nunes

Dom Alberto

Viana - Espírito Santo

<https://orcid.org/0000-0001-7699-4812>

RESUMO: A criança tem o primeiro contato físico e emocional no ambiente familiar. No entanto, durante o processo de crescimento há o aumento das necessidades básicas, incluindo o desenvolvimento motor, cognitivo, psicossocial, emocional, etc., além disso, a criança inicia seu contato direto com a escola, dando início a mais um vínculo em sua vida, tornando assim a conexão entre a escola e a vida diária das crianças uma só. Outrossim, pesquisas mostram que as crianças quando afastadas de seus responsáveis estão sujeitas a agressões e abusos, tipo de violência que afeta diretamente o cotidiano e o rendimento escolar. Após a exposição dos fatos, a educação psicológica deve ser utilizada como meio de intervenção em casos de abuso sexual contra a criança. Portanto, a neuropsicopedagogia deve ser utilizada como ciência, que se vale dos conhecimentos da psicologia e da pedagogia para compreender os fatores

e métodos de aprimoramento dos casos apresentados. O artigo se dá pelos métodos de pesquisa, de revisão bibliográfica de literatura. Consoante se optou pelo tipo qualitativo e descritivo. Em consonância pode se dizer que a pesquisa segue a natureza aplicada, já que os assuntos abordados na produção, assim como seus efeitos provenientes dos estudos servirão de base para outras pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia. Abuso sexual. Intervenção pedagógica.

PSYCHOSOCIAL AND EDUCATIONAL EFFECTS ON CHILD VICTIMS OF SEXUAL ABUSE - NEUROPSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION

ABSTRACT: The child has the first physical and emotional contact in the family environment. However, during the growth process there is an increase in basic needs, including motor, cognitive, psychosocial, emotional development, etc. In addition, the child starts his direct contact with the school, starting another bond in his life, thus making the connection between school and children's daily lives one. Furthermore, research shows that children, when separated from their guardians, are subject

to aggression and abuse, a type of violence that directly affects their daily lives and school performance. After exposing the facts, psychological education should be used as a means of intervention in cases of sexual abuse against children. Therefore, neuropsychopedagogy must be used as a science, which uses the knowledge of psychology and pedagogy to understand the factors and methods for improving the cases presented. The article is based on research methods, bibliographic literature review. As a result, the qualitative and descriptive type was chosen. In line with this, it can be said that the research follows the applied nature, as the issues addressed in the production, as well as their effects arising from the studies, will serve as a basis for further research.

KEYWORDS: Neuropsychopedagogy. Sexual abuse. Pedagogical intervention.

1 | INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia nasceu pela necessidade em atender às crianças com dificuldades no aprendizado, assim como estudar seus comportamentos sob a ótica da pedagogia, além da psicologia e medicina. Assim ao passar do tempo a neuropsicopedagogia se instaurou como forma indispensável de auxílio na educação infantil, Visca (1987). Dessa forma, busca a compreensão de fatores que levam as crianças a terem queda de rendimento, assim como demonstrar comportamentos diferentes do que havia sendo apresentado.

No que tange aos problemas enfrentados pelas crianças está o abuso sexual infantil, o qual seu índice é muito alto no país, estando em segundo lugar no ranking mundial de exploração sexual infantojuvenil. Assim as pesquisas demonstram que os efeitos do abuso refletem sob o aprendizado da criança. Dessa forma os fatores psicossomáticos aumentam de acordo com a sua idade, a qual começa a percepção dos fatos ocorridos, tendo sintomas como medo, ansiedade, depressão, insegurança dentre outros.

A função do neuropsicopedagogo se dá por auxiliar a criança vítima de abuso sexual a melhorar seu rendimento escolar. Promovendo meios de intervenção, elaborando e estruturando planos educacionais através de atividades diferenciadas, lúdicas, conversas e principalmente oferecendo e contando com o apoio da família. Para atender os objetivos propostos, o artigo se dá pelos métodos de pesquisa de revisão bibliográfica de literatura. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Consoante devido à natureza e os objetivos que se buscam na pesquisa adotou-se para este estudo pesquisa do tipo qualitativa e descritiva. Em consonância pode se dizer que a pesquisa segue a natureza aplicada, já que os assuntos abordados na produção, assim como seus efeitos provenientes dos estudos servirão de base para outras pesquisas. Dessa forma a pesquisa justifica-se na necessidade de aprofundamento acerca do tema, e novas propostas de intervenção sobre os casos de abuso sexual sob a educação das crianças.

2 | DESENVOLVIMENTO

A criança tem o primeiro contato físico e emocional no ambiente familiar. Durante o processo de crescimento, há o aumento das necessidades básicas, incluindo desenvolvimento motor, cognitivo, psicossocial, emocional, etc. Além disso, a criança inicia seu contato direto com a escola, dando início a mais um vínculo importante em sua vida que está diretamente relacionado a ela e sua família.

A conexão entre a escola e a vida diária das crianças torna-se uma só, já que o tempo escolar costuma ocupar a maior parte, porém, não substitui o ambiente familiar. Outrossim pesquisas mostram que as crianças quando afastadas de seus responsáveis estão sujeitas a agressões e abusos, inclusive o abuso sexual. Watson (1994) define abuso sexual como qualquer atividade ou interação projetada para estimular e / ou controlar o comportamento sexual de uma criança. O autor acrescentou que os membros da família devem analisar as evidências que provam as mudanças de comportamento de seus filhos, a fim de estudar as reais razões para suas mudanças de comportamento. Portanto (SOUZA, 2006) define a violência:

A violência pode ser entendida como uma ação que se produz e reproduz por meio do uso da força (física ou não) e que visa se contrapor ou até mesmo destruir a natureza de determinado ser, ou de um grupo de seres, fazendo com que o do violentador reine sobre o ponto de vista do violentado. A dinâmica da violência contempla, ao mesmo tempo, as esferas individual e coletiva, envolvendo pessoas, grupos e classes sociais. Ressalta-se que um ato ilegal, uso criminal da força, mas de forma mais ampla, dentre outros, inclui também a exploração, a discriminação e a manutenção de uma estrutura econômica e social desigual, a criação de uma atmosfera de terror e ameaça. (SOUZA, 2006, p.25)

Destarte Watson (1994) relatou que não apenas o contato com o mundo exterior, mas também a morada na própria casa guiará toda a fase de crescimento da criança até a idade adulta. De acordo com a transição citada pela autora, são sintomas do abuso: distúrbios comportamentais como dificuldades de aprendizagem, desmotivação, desinteresse, solidão e culpa. Portanto, crianças vítimas de abuso sexual apresentam maiores dificuldades no aprendizado, assim como sua formação cerebral requer o mecanismo emocional correto, que guiará o seu comportamento. No entanto, o abuso sexual impede o insight criativo e a coexistência. Assim cabe aos pais e familiares analisar o comportamento e as mudanças emocionais dos filhos para buscar ajuda médica. De acordo com (Kaplan e Sadok, 1990) o abuso e exploração sexual de crianças está se tornando um tipo cada vez mais comum de abuso infantil, com implicações sociopsicológicas, legais e médicas.

Os comportamentos causados pelo abuso sexual afetam tanto o físico quanto o emocional. Crianças abusadas sexualmente têm maior probabilidade de se sentirem sozinhas já que, se relatarem a violência que sofreram a outras pessoas, muitas vezes são ameaçadas ou desacreditadas. Os agressores buscam sua própria satisfação por meio da

coerção, assim como em muitos casos há extorsão emocional. O impacto do abuso é de curto e longo prazo, o que gera dificuldades para as vítimas em termos de confiabilidade social (HAY, BERG e SAFNUK, 1995; WATSON, 1994).

Furniss (1993) e Knutson (1995) comprovaram que há evidências de que quanto maior a duração, maiores os danos à saúde física e mental das crianças. Segundo o autor, fatores físicos e emocionais exacerbaram os efeitos do abuso sofrido, como o uso da força pelo agressor e a diferença de idade entre o agressor e a vítima. Portanto, quanto maior a distância, mais graves são as consequências. Além disso, Kendall- Tackett, Williams e Finkelhor (1993) apontaram que a distância entre a vítima e o agressor aumentará as sequelas emocionais e as habilidades sociais após o abuso. As crianças passam a maior parte do tempo no ambiente escolar, então seu comportamento é visto através de interações com seus colegas e no seu desempenho cognitivo. Assim como desenvolvem comportamentos de medo, depressão, ansiedade, raiva, hostilidade e comportamento sexual impróprio.

No entanto, observou-se que determinados comportamentos são característicos do estágio de aprendizagem e da idade: no jardim de infância (0 – 5 anos): ansiedade, pesadelos, transtorno de estresse pós-traumático e comportamentos sexuais inadequados. No ensino fundamental I (6 a 10 anos): os sintomas mais comuns: medo, neurose, agressão, pesadelos, problemas escolares, hiperatividade e comportamento regressivo.

Na Segunda série do ensino fundamental (11 – 14 anos): os sintomas comuns incluem depressão, isolamento, comportamento suicida, automutilação, queixas físicas, comportamento ilegal, evasão, abuso de drogas e má conduta sexual.

Consequentemente, mulheres adultas as quais foram abusadas sexualmente na sua infância, apresentam quadro de depressão, comportamento autodestrutivo, complexo de inferioridade, tendência ao uso de drogas.

Consistente, FURNISS (1993) destaca que a culpa demonstrada por todas as vítimas de abuso sexual aumenta com o mau desempenho familiar e as consequências podem ser desenvolvidas na vida futura.

2.1 Consequências psicopedagógicas em vítimas de abuso sexual

A violência sexual afeta a vida das vítimas e pode trazer consequências graves. Em relação ao período escolar tais consequências se estendem ao aprendizado do aluno. As reações se manifestam em sala de aula devido à desatenção, dificuldade de aprendizagem, não interação com outros alunos e outros fatores que podem ser diferentes para cada pessoa.

É extremamente importante que os pais se comuniquem com seus filhos. Essa comunicação pode acontecer direta ou indiretamente. As crianças podem responder ao abuso que sofreram de forma não verbal, às vezes, se expressam inconscientemente. É importante que os pais ou os cuidadores observem a relação da criança com os membros

da família (Ferrari, 2002).

A violência é silenciosa e, de acordo com pesquisas realizadas, geralmente, as crianças não relatam o ocorrido por trazer insegurança e dor e refletir em seu cotidiano (Camacho 2007). Além do mais (FERNANDEZ e PAIN citando BOSSA, 2007) relatam que o declínio no aprendizado advém de causas internas e externas, denominados problemas de reatividade e inibições.

Assim, a função do educador neuropsicológico é buscar a intervenção docente, já que o abuso tem consequências na infância, que são de curto a longo prazo e incluem problemas físicos, problemas de desenvolvimento cognitivo, linguagem e desempenho escolar (FERRARI,2002).

Entre as consequências do abuso sexual infantil está o transtorno de estresse pós-traumático, que é a patologia mais comum e recorrente de abuso sexual infantil. Pode ser definido como um transtorno de ansiedade caracterizado por uma série de sinais e sintomas físicos, mentais e emocionais, o estresse pós-traumático é o mais comum e é causado por abuso (Peterson et al., 2011). E danos que afetam a modulação; autodestruição e comportamento impulsivo; sintomas de separação; desconforto físico; sentimentos de inutilidade, vergonha, desesperança ou desamparo; sensação de dano permanente; perda de crenças anteriores; hostilidade; retraimento social; ameaças constantes; prejudicado relacionamento com outras pessoas ou mudanças nas características prévias da personalidade do indivíduo (ASSIS et al., 2007).

A depressão infantil é considerada pela Organização Mundial da Saúde um transtorno mental comum caracterizado por tristeza, perda de interesse, falta de felicidade, oscilações entre sentimento de culpa, baixa autoestima e distúrbios do sono ou apetite. Também há uma sensação de fadiga e incapacidade de concentração. Crianças deprimidas não conseguem se dedicar à aprendizagem e, antes do início do desempenho, apresentam baixo desempenho, falta de motivação e isolamento na escola, além de serem tímidas e evitam o convívio com outras pessoas (Peterson; COLS 2011). A ansiedade é conceituada como um estado mental de preocupação ou medo causado pela antecipação de situações desagradáveis, ou perigosas. Consoante é acompanhada por sintomas de tensão, nos quais o foco de perigo esperado pode ser interno ou externo. Este é um estado psicológico muito próximo ao medo, mas embora o medo seja causado por alguns estímulos externos, a ansiedade geralmente tem raízes subjetivas (BROTTO, 2018).

Dreyer e Kohn (2017) apontaram que tanto a ansiedade quanto a depressão podem ter uma base neurológica ou podem se originar de vínculos de apego inseguros. A ansiedade da vítima de abuso sexual pode levar ao medo, ou seja, após o abuso, quando a vítima encontra outra pessoa com as mesmas características do agressor, ela vai recuar, e sua mente vai reviver o momento do abuso, fazendo sua própria ansiedade (CARNEIRO; CABRAL, 2010). O abuso sexual infantil deixará não só vestígios sociais e psicológicos, mas também físicos e sexuais. Os profissionais que estão preparados para lidar com tais

situações são muito importantes no cuidado envolvido na investigação (Florentino, 2015). Cunha, Silva & Giovanetti (2008, p. 245) compartilham conosco:

(...) a violência e suas consequências negativas sobre a saúde são primeiramente uma violação dos direitos humanos, não escolhendo cor, raça, credo, etnia, sexo e idade para acontecer. Embora ela ocorra em todas as faixas etárias, são as crianças e os adolescentes que sofrem maiores repercussões sobre sua saúde, por estarem em fase de crescimento e desenvolvimento e, por isso, em situações de maior vulnerabilidade social.

Ainda no âmbito da influência social, também podem ser detectadas a existência de outras características relacionadas a riscos externos e fatores de proteção.

Segundo Habigzang et al (2005), também mencionaram recursos sociais disponibilizados a vítima após a notificação de abuso, a destruição das funções familiares e os recursos emocionais do cuidador para a criança abusada

Consoante deve manter o tratamento e apoio psicológico da criança. Assim como enfatizar que infância é definida como o período de desenvolvimento físico e psicológico do sujeito, o resultado é que seu comportamento muda por meio da construção da personalidade, quanto mais cedo houver evidência de que as crianças sofrem violência sexual, mais fácil para estudar o caso e conduzir o tratamento ideal, tratar os danos causados visam evitar graves problemas mentais e físicos, e até crônicos.

2.2 Intervenção neuropsicopedagógica em crianças vítimas de abuso sexual

Após a exposição dos fatos, a educação psicológica deve ser utilizada como meio de intervenção em casos de abusos sexuais contra crianças.

Portanto, a neuropsicopedagogia deve ser utilizada como ciência, que se vale dos conhecimentos da medicina, psicologia e da pedagogia para compreender os fatores e métodos de aprimoramento dos casos apresentados. Ciasca (2003) relatou que a neuropsicopedagogia é uma forma de intervir nos processos educacionais ineficientes e no baixo rendimento escolar das crianças. Em consonância Lourdes (1998), que define a psicopedagogia como:

"a área de atuação dos educadores que se ocupam com indivíduos que apresentam dificuldades acentuadas nos seus processos de aprendizagem, com reflexo imediato em sua vida escolar (...).

Portanto, a neuropsicopedagogia deve utilizar métodos teóricos e práticos para identificar e propor intervenções para problemas de aprendizagem e problemas comportamentais, cujo processo é denominado intervenção educativa (LURDES cita BAYER, 1998, p.47). Solé (2001) define a intervenção de ensino psicológico como:

" o conjunto articulado e coerente de tarefas e ações levadas a cabo pelos psicopedagogos(...), que tendem a promover um ensino diversificado e de qualidade, dando atendimento aos diferentes usuários." (SOLÉ, 2001, p.26)

Outrossim, devem ser buscadas soluções para minimizar o impacto sócio-psicológico

do abuso sexual de crianças. Bossa (2007) enfatizou que o neuropsicopedagogo pode intervir junto ao professor para que ele sistematize o ocorrido e encontre soluções viáveis para resolvê-lo.

Dado o papel do neuropsicoeducador, este deve ser preventivo, proporcionando aos alunos um ensino defensivo e comunicando-se diretamente com o responsável. Segundo Viska (apud BOSSA, 2000, p. 21)

[...] a psicopedagogia foi inicialmente uma ação subsidiada da medicina e da psicologia, perfilando - se posteriormente com um conhecimento independente e complementar possuída de um objeto, denominado de processo de aprendizagem, e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios.

A função do neuropsicoeducador é identificar comportamentos anormais em crianças e investigar as causas dessas mudanças que estão afetando o rendimento escolar. Seu trabalho é formular a hipótese de como entender essas mudanças. Para tanto, deve analisar as mudanças na aprendizagem, criar métodos e práticas de ensino psicológico que promovam a comunicação, compreender os reais motivos do declínio da produtividade, bem como outros sintomas inerentes ao trauma de abuso sexual. Nesse processo, o neuropsicopedagogo deve buscar ajuda dos familiares, antes de falar com a criança, para que se faça a pergunta correta e deixe que ela extraia as informações necessárias. Nessa perspectiva o diagnóstico psicoeducacional é utilizado para propor intervenções científicas ao problema (ESCOTT, 1997, p.311) apud PORTO, 2009. p.118.

Por conseguinte o neuropsicoeducador deve coordenar teoria e prática para criar intervenções que promovam o aprendizado das vítimas de abuso sexual, respeitem seus momentos e absorvam fatos já ocorridos. O foco da intervenção de ensino psicológico é sua relação com a aprendizagem. O neuropsicoeducador deve compreender plenamente o paciente, entender suas limitações e ter conhecimentos multidisciplinares, pois no processo de avaliação diagnóstica é necessário estabelecer e interpretar dados em múltiplos campos, entre eles: audição e visão, movimento, inteligência cognitiva, acadêmica e emocional. O conhecimento nessas áreas permitirá que os profissionais entendam o diagnóstico do paciente e ajudem a selecionar o método mais adequado, ou seja, o processo de correção, para solucionar a queda no rendimento do aluno. Os neuropsicólogos educacionais são responsáveis por resolver quaisquer problemas escolares que interfiram na aprendizagem do aluno. Portanto, o objetivo é desenvolver alternativas que minimizem o impacto da violência sexual.

A família desempenha um papel importante na reabilitação emocional e educacional de crianças que foram abusadas sexualmente. Mormente, os familiares devem analisar as mudanças de comportamento e buscar ajuda profissional. Fante (2008, p.02) destacou que o diálogo e as atividades educativas são meios para fortalecer o relacionamento com as crianças. Assim os laços familiares devem ser o primeiro passo para resolver os problemas psicológicos e físicos das crianças vítimas de violência sexual.

A principal intervenção do ensino psicológico é estabelecer um diálogo e desenvolver um processo grupal com os indivíduos envolvidos (ex: escola-aluno- família). Segundo Munhoz (2003, p. 8), “família existe desde o início do nascimento de uma nova vida. Se quisermos compreender o assunto da aprendizagem, devemos compreender o ambiente em que ocorre a aprendizagem”. A escola deve identificar mudanças no comportamento das crianças e treinar profissionais para lidar com a situação. Outrossim, os professores devem estar qualificados para lidar com as adversidades que podem encontrar no dia a dia, Furniss (2002, p. 209). Em consonância, os profissionais da educação devem comunicar as mudanças de comportamento e aprendizagem aos responsáveis pelas crianças, e buscar ajuda jurídica e psicológica para as vítimas, Almeida (1998).

Os efeitos neuropsicossomáticos podem desencadear traumas futuros que podem ser reativados ao longo da vida. Conforme preconizado (Santos 2003, p. 77), as intervenções de educação neuropsicológica devem priorizar a persistência da criança nas relações familiares e o acompanhamento contínuo de seu comportamento como pessoa. Portanto, o trauma deixado pela violência sexual costuma ser irreversível. No entanto, o papel do corpo docente profissional é fornecer ensino apropriado para crianças que foram abusadas sexualmente, respeitar o tempo e o espaço das crianças e fornecer-lhes educação, atenção e cuidados adequados.

3 | CONCLUSÃO

Os efeitos dos abusos sexuais na vida da criança tem reflexos no aprendizado e na forma em que exerce suas funções básicas como comunicar, socializar e demonstrar afetos. Como exposto é função dos educadores promover subsídios de intervenção na queda de rendimento escolar relacionado aos traumas sofridos pela criança, assim como ter a participação de psicólogos, da família, e de ajuda jurídica. Os meios pelos quais devem ser utilizados se dá pelo planejamento do caso concreto. Após a investigação dos fatos deve se propor meios que incluem plano de ressocialização da criança, atividades lúdicas, formas variadas de ensino, apoio psicológico, dentre outras apresentadas. Dessa forma os efeitos na sociedade será de maior rendimento escolar e incentivo para que as vítimas e a família busque a ajuda dos profissionais corretos para auxiliar nesse momento.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por seu amor e cuidado, por ter me direcionado e ensinado que o tempo não altera o cumprimento da promessa, e que o processo faz parte da trajetória de quem quer alcançar o propósito.

A minha filha, Lara Sophie por compreender os meus momentos de estudos, por fazer silêncio quando necessário, por ter sido minha ouvinte por diversas vezes, por trazer

água e lanchinhos enquanto eu me dedicava nas pesquisas. Te amo filha!

Aos meu pais, Ademir e Creuza que estão sempre ao meu lado me apoiando.

Aos meu irmãos, Rodrigo, Adriano e Raquel que me incentivam e vibram a cada conquista.

Aos amigos, pelo apoio e compreensão da minha ausência nesse período, especialmente ao meu amigo Fabiano que esteve comigo, apoiando, incentivando e acreditando desde o início do percurso quando tudo isso não passava de um sonho muito distante.

A vida e suas dificuldades, por terem mostrado que nenhum sonho é tão grande que não possa ser realizado.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone Gonçalves De. XIMENES, Liana Furtado. Avanci Joviana Quintes. PESCE, Renata Pires. **Ansiedade em Crianças, um olhar sob transtornos de ansiedade e violência na infância**. 2007, Rio de Janeiro, FIOCRUZ. (Série violência e Saúde Mental InfantoJuvenil)

BOSSA, Nadia A. A Configuração Clínica de Prática psicopedagógica. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir de prática**, 3° ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BROTTO, Thaiana F. **Ansiedade Sintomas e Tratamentos**. Disponível em: <https://www.psicologosberrini.com.br/ansiedade-sintomas-e-tratamento/>. Acesso em 20/10/2018

CAMACHO, L. M. Y. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

CARNEIRO, Stella Luiza Moura Aranha, CABRAL, Maria Aparecida Alves. “ **O silêncio dos inocentes**” - **Abuso Sexual Intrafamiliar na Infância**, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2010000100005. Acesso em 27/11/2018.

CIASCA, Sylvia Maria, org. A psicopedagogia nos Distúrbios de aprendizagem. In .: **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Cuna, Edite da Penha; Silva, Eduardo Moreira da; Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro. (2008). *Enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil: expansão do PAIR em Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG. Recuperado em 24 de outubro, 2019, em <http://pair.ledes.net/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=214.de> 2010.

DREYER, Bruna. KOHN; Paola Andressa. **TRANSTORNO DE ANSIEDADE INFÂNTIL NA TERCEIRA INFÂNCIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**, Universidade São Paulo/SP.

FANTE, C. e PEDRA, J. A. **Bullying Escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades de ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FERRARI, Dalka C.A., Vecina, Tereza CC **O fim do silêncio na violência familiar, teoria e prática.** Ed Agora, 2002, São Paulo.

Florentino, Bruno Ricardo Bérnago. (2015). As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 2, p. 139-144, maio-ago. Recuperado em 24 de outubro, 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n2/1984-0292-fractal-27-2-0139.pdf>.

FREITAS, Maria Luisa de Lara Unzun, **A função simbólica como um meio para avaliação e intervenção em atendimentos psicopedagógicos: um estudo de caso**, Campinas- SP junho 2006, disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000404164> acessado em 23 de janeiro de 2010.

FURNISS, T. **Abuso sexual da criança: Uma abordagem multidisciplinar - Manejo, terapia e intervenção legal integrados.** Porto Alegre: Arte Médicas, 1993.

HABIGZANG, Luiza Fernanda. KOLLER, Sivia Helena. **Avaliação Psicológica em Casos de Abuso na infância e adolescência.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n2/a21v21n2.pdf> Acesso em 29/11/2018. Acesso em 15/09/2018.

HAY, D. H.; BERG, L.; SAFNUK, T. **The social development of adolescents sexually abused as children.** Poster apresentado em Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Indianapolis, Estados Unidos, 1995.

KAPLAN. H. I.; SADOCK, B. J.; & GREBB, J. A. **Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KENDALL-TACKETT, K. A.; WILLIAMS, L. M.; FINKELHOR, D. Impact of sexual abuse

LURDES, Valéria, **Jogo informatizado em situação de intervenção: estudo de possíveis efeitos sobre a capacidade de raciocínio em crianças com** <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000317289> acessado dia 23 de janeiro 2011.

Miguel do Oeste Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/apeusmo/article/viewFile/13061/6948>. Acesso em 19/10/2018.

MUNHOZ, MARIA Luiza Puglisi. Educação e família numa visão psicopedagógica sistêmica. In: MUNHOZ, MARIA Luiza Puglisi (Org). **Questões familiares em temas de Psicopedagogia.** São Paulo: Memnon, 2003.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. **500 mil crianças são vítimas de exploração sexual no Brasil, por ano.** Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/500-mil-criancas-sao-vitimas-de-exploracao-sexual-no-brasil/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

on children: a review and synthesis of recent empirical studies. **Psychological bulletin**, v. 113, n. 1, p. 164, 1993.

PETERSEN, Circe Salcides. WAINER, Ricardo & Colaboradores. **Terapias Cognitivocomportamentais para Crianças e Adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, Santos, Benedito Rodrigues dos. (2009). *Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual*. Benedito Rodrigues dos Santos, Rita Ippolito. São Paulo: Childhood - Instituto WCF-Brasil: Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria de Educação.

SOUZA, V. L. N. de. **A Violência contra a Mulher e a Proteção Social: estudo sobre as ações da Prefeitura Municipal de Belém destinadas às mulheres**. Belém. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) -Universidade Federal do Pará, Pará. 2006.

VISCA, Jorge. **Técnicas Proyetivas psicopedagogica** . Buenos Aires – A. G, Serviços gráficos – 1995.

WATSON, K. W. *Substitute care providers: Helping abused and neglected children*. DIANE Publishing, 1994.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO COMO INDICADORES DE METODOLOGIAS PARA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Data de aceite: 01/11/2022

Simone de Souza

Universidade Estadual de Maringá
<http://lattes.cnpq.br/5674502533105114>

Vanessa Freitag de Araújo

Universidade Estadual de Maringá
<http://lattes.cnpq.br/8491095222648301>

Paula Roberta Miranda

Universidade Estadual de Maringá
<http://lattes.cnpq.br/6987041413439614>

RESUMO: Alfabetização e letramento são, no Brasil, conceitos que se articulam e se referem ao processo de ensino e de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), em seus aspectos técnicos e sócio-políticos. Nesse sentido, concernem para a utilização da prática da língua escrita no cotidiano e da codificação e da decodificação de grafemas e fonemas. Diante de uma base relacional entre interdependência e indissociabilidade, questionamos: em qual medida as especificidades destes conceitos interferem efetivamente nas proposições de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita no contexto escolar? Tal indagação direciona aos objetivos deste estudo bibliográfico:

apresentar as diferenças entre os conceitos e analisar os argumentos que os entrelaçam, bem como suas consequências pedagógicas. Baseados, especialmente, pelos fundamentos teóricos desenvolvidos por Soares (2003, 2004, 2018, 2019, 2020), os resultados das reflexões indicam que os argumentos que confrontam alfabetização e letramento marcam suas diferenças em prol de uma finalidade comum, a de promover o uso pleno da linguagem escrita pelo sujeito, imerso em uma cultura letrada, do qual necessita apropriar-se por meio de metodologias harmônicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação.

Alfabetização. Letramento. Sistema de Escrita Alfabética.

ALPHABETIZATION AND LITERACY CONCEPTS AS INDICATORS OF METHODOLOGIES FOR THE APPROPRIATION OF WRITTEN LANGUAGE

ABSTRACT: Alphabetization and literacy are, in Brazil, concepts that are articulated and refer to the teaching and learning process of the Alphabetic Writing System, in its technical and socio-political aspects. In that regard, they concern the use of

written language in everyday life and the coding and decoding of graphemes and phonemes. Faced with a relational basis between interdependence and inseparability, we seek to answer: do the specificities of these concepts effectively interfere in the teaching and learning propositions of written language in the school context? This question directs the objectives of this bibliographic study: to present the differences between the concepts and analyze the arguments that intertwine them, as well as their pedagogical consequences. Based, especially, on the theoretical foundations developed by Magda Soares (2003, 2004, 2018, 2019, 2020), the results of the reflections indicate that the arguments that confront literacy and literacy mark their differences in favor of a common purpose, that of promoting full use of written language by the subject, immersed in a literate culture, which needs to be appropriated through harmonic methodologies.

KEYWORDS: Education. Alphabetization. Literacy. Alphabetical Writing System.

1 | INTRODUÇÃO

Diante de um percentual significativo de pessoas que ainda não usufruem com autonomia da leitura e da escrita em nosso país, tornando os índices de analfabetismo e de fracasso escolar preocupantes¹, discussões em torno dos processos de alfabetização e de letramento são oportunas, visto que suas especificidades interferem diretamente nas ações de ensino e aprendizagem escolares. Dados do Ministério da Educação, com base nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, apontam que “54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura” (BRASIL, 2019, p. 10).

As ações pedagógicas para alfabetização nas escolas brasileiras têm demonstrado um elevado número de educandos que não conseguem aprender a ler e escrever, colocando-os à margem da sociedade, uma vez que a alfabetização se figura enquanto um “[...] instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico” (SMOLKA, 2003, p.16), que é inviabilizado pelas condições da escolarização no Brasil, que por sua vez,

oculta e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa [...], as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem como emudecem e calam (SMOLKA, 2003, p. 16).

Soares (2014) esclarece que no campo dos conhecimentos produzidos academicamente referentes a apropriação da linguagem escrita se faz presente discordâncias, antagonismos e disputas em uma multiplicidade de saberes, dentre os quais

1 No Brasil, dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018 indicam que 11,3 milhões de adultos são analfabetos. Se considerarmos os analfabetos funcionais, esse índice será, com certeza, maior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019). É válido destacar também que, desde a primeira edição, em 2000, o Brasil figura nos últimos lugares do ranking mundial de avaliação de desempenho escolar do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstrando o baixo desempenho nos níveis de proficiência em leitura, escrita, matemática e ciências dos jovens brasileiros.

afetam e ou conduzem às variadas práticas.

Há de se considerar que as ideias estão em constante movimento em função das mudanças sociais, econômicas e políticas da sociedade, a ponto de promoverem alterações também no campo educacional.

Para Duarte (2012) esta movimentação traz para o conceito novo, elementos do anterior. Eles são criados para representar um objeto, um ser, uma ação ou fenômeno por meio de uma palavra ou expressão gramatical. Carregam influências em sua significação, em correspondência ao contexto mais amplo em que são usados.

No âmbito educacional a criação de um novo termo (de letramento) recorrendo a um já existente (alfabetização), gerou para o ensino, dificuldades em compreendê-los separadamente, visto que no processo de ensino e de aprendizagem ambos estão envolvidos e articulam-se, portanto, não haveria necessidade de distingui-los.

Nesta direção, escrevemos este capítulo alinhado às reflexões promovidas no interior de um projeto de pesquisa institucional denominado “Práticas de Alfabetização e de Letramento: das políticas educacionais às atividades escolares”, do qual as autoras fazem parte, e que por sua vez traz como um de seus objetivos compreender como o conceito de alfabetização e de letramento influencia as escolhas metodológicas escolares.

A pergunta que se faz é: em que medida as especificidades destes conceitos interferem nas proposições de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita no contexto escolar? Cabe aqui salientar que não é intuito deste trabalho apresentar pormenores de toda história das metodologias para a alfabetização e esgotar a temática, não apenas pela impossibilidade de fazê-lo no espaço de um capítulo, mas sim para trazer subsídios teóricos direcionados para a compreensão dos conceitos anteriormente apresentados.

Reconhecendo que estamos diante de uma realidade de controvérsias, a metodologia empregada nos estudos a fim de responder à questão norteadora e atender ao objetivo delineado, apoia-se nos fundamentos teóricos de autores como Soares (2003, 2004, 2018, 2019, 2020), Mortatti (2004, 2006), Moraes e Sampaio (2011), Geraldi (2011), dentre outros. Nos referenciais selecionados identificamos as definições para os termos alfabetização e letramento, bem como os argumentos que permitem reconhecer as influências destas ideias nas ações pedagógicas. A seguir apresentamos nossas reflexões em torno da temática.

2 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento se referem ao processo de ensino e de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), desde o conhecimento das técnicas de decodificação e codificação, até às práticas sociais de leitura e escrita. São conceitos interligados, indissociáveis e interdependentes, mesmo que apresentem especificidades que os distinguem (SOARES, 2004). Gontijo (2008), ao investigar o processo de apropriação da língua escrita, destaca que:

Para o desenvolvimento do trabalho educativo, na alfabetização, é necessário ter como ponto de partida, para sua organização, um conceito de alfabetização que abranja as diferentes dimensões desse processo que, por sua vez, devem ser tomadas como eixos norteadores do trabalho em sala de aula (GONTIJO, 2008, p.198).

Soares (2020) afirma que a alfabetização inicial é uma tecnologia que exige habilidades e procedimentos próprios. Estas habilidades incorporam questões de ordem motora, de uso adequado de suportes de leitura e de escrita, até o uso das normas gramaticais e ortográficas.

O letramento, por sua vez, ganha sentido em uma sociedade “grafocêntrica” em que o texto escrito e impresso toma lugar na vida das pessoas e permeia as relações delas com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004). Soares (2004, p. 98) afirma que letramento pode ser “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

Nesta direção pode ser compreendido como ação de quem “[...] se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais” (CARVALHO, 2005, p.66). É interessante citar nesse momento que o documento norteador dos currículos escolares brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, apresenta o termo alfabetização 29 vezes e letramento 48, todavia, não apresenta definições dos mesmos.

É de uso comum termos como analfabeto, alfabetizado, letrado dentre outros associados à aquisição (ou não) da leitura e da escrita e suas práticas sociais, o quadro a seguir os distingue tendo como base primeiramente as definições em dicionário.

Termo	Dicionário Houaiss	Termo	Dicionário Houaiss
Analfabeto	Indivíduo que não sabe ler nem escrever; quem não possui instrução formal ou desconhece o alfabeto.	Iltrado	1. Que ou aquele que, alfabetizado, é podre de cultura literária; iliterato 2. Que ou aquele que não tem instrução escrita, não lendo nem escrevendo; analfabeto (ou quase)
Alfabetizado	Que ou quem aprendeu a ler e a escrever.	Letrado	1. que ou aquele que possui cultura, erudição; que ou quem é erudito 2. que ou aquele que possui profundo conhecimento literário; literato 3. que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito.
Alfabetização	Ação de alfabetizar. Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar.	Letramento	Processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos; alfabetização: o nível de letramento dos alunos.

Quadro 1: Definições de alfabetização e de letramento de acordo com o dicionário.

Fonte: Organizado pelas autoras, segundo Dicio (2022).

O quadro evidencia a associação direta entre alfabetização e escolarização, em alusão ao “ensino primário” e à “instrução formal”, ao mesmo tempo em que letramento é articulado à cultura e também ao domínio da leitura. Mesmo em uma referência atualizada, destaca-se a utilização de terminologias já superadas.

Vale lembrar que a necessidade de comunicação e a universalização da escrita alfabética, alterou as definições relacionadas à alfabetização ao longo do tempo. Por exemplo, de acordo com os censos brasileiros, em 1940 era considerado alfabetizado a pessoa que soubesse assinar o próprio nome, em 1950, quem fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples; e nos anos 2000, alfabetizado é o sujeito escolarizado, submetido à aprendizagem da leitura e da escrita e ao seu uso social (SOARES, 2004).

As variações ocorridas nos censos e as pesquisas na área da linguagem escrita pavimentaram o surgimento de outras significações. Aqui destacamos a tríade, alfabetização – alfabetizar – alfabetizado, que salienta a relação entre o conceito, o ato de ensinar e o objetivo a ser atingido por meio de atos intencionais e sistematizados pelo ensino explícito. Neste contexto, Soares (2020) detalha o que é alfabetização.

Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lâpis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita) a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

A complexidade do processo de aquisição da linguagem escrita está clara, o que imprime às crianças, jovens e adultos, bem como aos professores uma caminhada intensa e ininterrupta de construção de conhecimentos. O letramento faz parte deste intrincado processo até porque seu surgimento ocorreu de maneiras diferenciadas entre os países.

Nos países desenvolvidos todas as pessoas tinham o domínio técnico da leitura e da escrita, mas apresentavam déficits em seu uso nas variadas práticas sociais. Desta forma, a origem do referido termo tem relação direta com a necessidade de caracterizar a dificuldade das pessoas em ler e escrever em contextos sociais (SOARES, 2004).

Aqui no Brasil, parte significativa da população não sabia ler e escrever, mas por viver em um mundo repleto de escrita, conseguia fazer uso social da língua em tarefas corriqueiras. Esta condição foi considerada como causa do início das discussões a respeito do lugar e do papel da língua escrita em nossa sociedade (SOARES, 2004). Este papel é elucidado na definição de letramento escrito por Soares (2020).

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades variadas, tais como:

capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p.27).

Ao reconhecer o letramento ligado às suas condições variadas de uso e ao suporte da alfabetização, é possível pavimentar um caminho de miscelâneas e incongruências, passíveis de atingir as práticas educacionais, o que impulsiona as constantes reflexões ainda em curso. Tais incongruências reforçam a afirmação de que o “[...] fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas” (SOARES, 2004, p.9), o que pode ser justificado em parte pelo desaparecimento das especificidades de cada processo, interferindo e provocando escolhas equivocadas para o ensino da linguagem escrita nas escolas, nosso ponto de reflexão a seguir.

3 I AS OPÇÕES METODOLÓGICAS EM DISCUSSÃO

Novas palavras são criadas à medida que a sociedade, ao passar por modificações, necessita de um termo mais atualizado para significar uma ação ou um novo modo de pensar. Nestas bases, Soares (2019, p. 16) questiona: “Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra letramento?”.

Geraldi (2011) traz para as reflexões a rapidez da tecnologia e salienta a rapidez pelas quais os termos são substituídos, caindo em desuso pois novas palavras são criadas e com elas outros sentidos empregados aos termos já existentes, condição que conduz à questão “O conceito de letramento torna obsoletos ou impõe ressignificações a outros conceitos?” (GERALDI, 2011, p. 17).

O autor critica não só o conceito de letramento, mas também o de alfabetização. Para ele, reduzir a alfabetização a

[...] aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político (GERALDI, 2011, p. 29).

Em meados de 1960 já se alinhava à alfabetização à cidadania e formação profissional, impulsionada pelas obras de Paulo Freire, o qual compreendia o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita baseadas nos contextos sociais, políticos e econômicos. Desta forma aprender estava intrinsecamente relacionada com as práticas cidadãs de leitura do mundo (UNESCO, 2008).

Para Moraes e Sampaio (2011), discussões quanto aos termos alfabetização e letramento estão cada vez mais atuais. Contudo, geralmente, há a defesa do termo letramento, pois os autores afirmam que se faz necessário distinguir a aquisição do sistema de escrita, da aprendizagem das funções sociais que o sujeito desenvolve a partir do uso desta linguagem. Na análise do processo de surgimento do termo letramento, observa-se que este se sobrepôs ao de alfabetização.

Goulart (2014) destaca que o conceito de letramento se fez necessário para que houvesse uma alfabetização ampla.

O conceito de letramento, elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, pode acabar marcando os que sempre foram excluídos, famílias para quem a língua escrita não tem um peso aparente, cujas práticas pessoais profissionais dela podem prescindir [...] (GOULART, 2014, p. 40).

Esta discussão nas escolas transformou o conceito em conteúdo, esvaziando seu sentido cultural (GOULART, 2014). Há que se considerar ainda que os estudantes são capazes de refletir criticamente sobre as questões do cotidiano, o que demanda para os docentes eliminar a excessiva preocupação com as técnicas de ensino.

No âmbito legislativo, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) “[...] com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). O documento reconhece a coexistência de uma gama de significantes para o termo alfabetização, que não favorece o processo de ensino e de aprendizagem, todavia as palavras pouco conciliadoras tendem a induzir que as bases científicas da alfabetização são exclusivamente aquelas recomendadas no documento:

[...] a palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras (BRASIL, 2019, p. 18).

Carvalho (2005), por sua vez, afirma que as vozes dos professores regentes do ensino fundamental, ou seja, dos alfabetizadores, estão distantes das pesquisas acadêmicas e que o problema da compreensão do que é alfabetização e sua distinção do letramento no Brasil deve-se a uma espécie de cegueira ideológica. A autora afirma que em suas obras define alfabetização como “[...] a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja entre letras e sons” (CARVALHO, 2005, p. 65). Porém aponta a existência de vertentes pedagógicas que compreendem o conceito de maneira mais abrangente:

Existem definições mais amplas de alfabetização, que incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção de escrita, e até de conhecimento do mundo, mas prefiro destacar o caráter específico da alfabetização, que

considero um processo limitado no tempo, no conteúdo e nos objetivos (CARVALHO, 2005, p. 65)

Capovilla; Capovilla (2007) corroboram com a tese de Carvalho da ausência de envolvimento dos profissionais da educação nas pesquisas voltadas para a alfabetização, e acrescentam que não apenas a realidade da sala de aula está ausente das pesquisas científicas, mas que as políticas públicas estão distantes de ambos os processos: da realidade escolar e da academia:

Infelizmente, no entanto, temos visto autoridades governamentais brasileiras em educação impondo políticas falhas e métodos mal testados, limitando a autonomia dos educadores de fazer suas próprias descobertas a partir de experimentos e de implementar as descobertas mais animadoras de todo o mundo. Ao invés de conduzir pesquisas para descobrir como reverter o fracasso das crianças, tais autoridades desencorajam qualquer pesquisa e propõem respostas prontas e inconsequentes, baseadas em mera especulação, em senso comum ou em sua limitada experiência particular com a alfabetização. É essencial ultrapassar a esfera do senso comum e conduzir pesquisas científicas capazes de identificar as causas dos problemas educacionais e de descobrir métodos comprovadamente eficazes em garantir que nossas crianças consigam aprender e desenvolver seu pleno potencial (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 4).

Os autores ainda defendem, com base em afirmações de Piaget, a necessidade de uma pedagogia experimental, com dados cruzados para definição do melhor método de alfabetização para crianças, termo este definido enquanto domínio das correspondências grafofonêmicas que resultam no desenvolvimento da consciência fonológica, da consciência silábica e da consciência fonética. De acordo com Piaget (1969):

É um problema de pedagogia experimental decidir se a melhor maneira de aprender a ler consiste em começar pelas letras, passando em seguida às palavras e finalmente às frases, segundo preceitua o método clássico [...] ou se é melhor proceder na ordem inversa, como recomenda o método global de Decroly. Só o estudo paciente, metódico, aplicado aos grupos comparáveis de assuntos em tempo igualmente comparável, neutralizando-se tanto quanto se possa os fatores adventícios [...], é capaz de permitir a solução do problema (PIAGET, 1969 apud CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 5):

É interessante observar que independente da vertente pedagógica e da metodologia de alfabetização, os autores apresentam um consenso ao observar que as políticas públicas, em sua maioria, andam deslocadas da realidade escolar e da produção científica produzida nas universidades. Bem como pontuam, quase unanimemente, que as polêmicas ideológicas só afetam negativamente o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que o processo de alfabetização exige uma riqueza e diversidade de recursos, domínios de técnicas e apropriação teórica.

Rizzatti (2012) afirma que a escrita deve ser entendida como um processo cultural, que necessita de um professor que ensine. A autora cita a metáfora da curvatura da vara, pois os educadores tendem a mudar, temporariamente, a orientação de suas práticas

pedagógicas. Tal comparação é utilizada por Soares (2004), ao destacar que há na educação brasileira uma tendência ao que ela denomina como “movimento de pêndulo”, que explicaremos posteriormente, no qual as práticas de alfabetização se alternam de maneira quase maniqueísta, conforme modismos pedagógicos.

Soares (2003) também faz uma crítica ao sistema de ensino, em que alguns momentos valoriza os aspectos tradicionais do processo de alfabetização, ou seja, a técnica de escrever pautada na codificação e decodificação, e em outros momentos, valoriza-se o lado oposto, ou seja, a da prática social. Neste vai e vem, a autora traz a “desinvenção da alfabetização”, um processo de esvaziamento de sentido oriundo da perda de suas especificidades.

A situação se agrava quando o movimento pendular é instalado entre métodos destinados a alfabetizar.

[...] um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. [...] ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, *Alfaletrar* (SOARES, 2020, p.12, grifo da autora).

Cunhar um novo termo – Alfaletrar - para a autora, pode ser um caminho de conciliação, em que as peculiaridades de cada um dos processos sejam utilizadas com equilíbrio metodológico, tendo em vista o uso pleno da linguagem escrita. A terminologia advém de um projeto baseado em uma pedagogia experimental realizado no município de Lagoa Santa, Minas Gerais, que vem apresentando resultados progressivos, documentados e divulgados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A relevância desse projeto vem de encontro com as alegações de Piaget já referenciadas anteriormente, uma vez que tem mérito de apresentar resultados de uma pesquisa de campo contínua sobre a efetividade de um método de alfabetização.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões impulsionadas pela problematização em torno dos conceitos de alfabetização e letramento permitiram compreender que as bases que os distanciam e ao mesmo tempo os aproximam, apontam para uma finalidade única, a apropriação e uso efetivo da linguagem escrita por nossas crianças, jovens e adultos.

Os autores selecionados para fundamentar as análises escrevem em um mesmo tempo histórico, o que pode conduzir à suposição de que todos poderiam sustentar os mesmos sentidos para alfabetização e letramento; entretanto, cada um aponta variantes quanto a defesa da necessidade de haver outros termos para definir um processo comum já conceituado. A crítica se faz presente ao reduzir o sentido da alfabetização,

e conseqüentemente evidenciar um outro termo, provocando disputas de narrativas e antagonismos didáticos–pedagógicos que em nada acrescentam para a oferta de um ensino de qualidade.

Para além do impasse na conceituação e articulação entre alfabetização e letramento e a já recorrente querela dos métodos de alfabetização (entre sintéticos e analíticos), é possível observar também que há um histórico no Brasil de desvalorização e desconstrução das conquistas sociais, de acordo com os espectros políticos daqueles que governam. Tal constatação é algo extremamente contraproducente e reforça o baixo desempenho da educação brasileira, uma vez que deixam à margem aquilo que é fundamental em termos de ações pedagógicas no interior das salas de aula e suas condições precárias.

Salientamos, todavia, a importância do reconhecimento da maior gama possível de perspectivas sobre a aquisição da linguagem escrita, uma vez que o processo de aprendizagem não é estanque e homogêneo, mas sim dinâmico e diverso, e quanto maior o domínio do alfabetizador, maiores as possibilidades de alcance ao seu educando.

O ponto convergente é que alfabetização e letramento ao serem visualizados separadamente, expõem suas peculiaridades que, por sua vez, possibilitam práticas de ensino e aprendizagem melhor direcionadas, em prol de um processo equilibrado longe da curvatura da vara – ora há prioridade das técnicas de codificação e decodificação, ora da exploração dos usos sociais da escrita.

Soares (2020) sinaliza para um ponto comum no âmbito das terminologias ao nomear Alfaletrar para o desenvolvimento das habilidades necessárias para leitura e escrita. Enfim, que as ações de ler, interpretar, escrever, comunicar, maravilhar-se, emocionar-se, dentre outras proporcionadas pelo ler e escrever, sejam vivenciadas por todos.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/alfabetizacao>> Acesso em junho 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2003.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/houaiss/>>. Acesso em: 2 set. 2022.

DUARTE, Newton. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. IN: **Anais Eletrônicos** do IX Seminário nacional de Estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UFPA – João Pessoa, p. 3953-3979, 2012.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011, p.13-32.

GONTIJO, Cláudia Maria. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, Ago./Dez. 2014, p. 35-51.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: educação 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MORAES; J. de F. dos S.; SAMPAIO; C. S. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011, p. 149-169.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

RIZZATTI, M. E. C. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação Sociologia**, jan.-mar. 2012, p. 291-305.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença Pedagógica*. V, 9, n. 52, jul./ago. 2003, p. 15-21.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 27-33.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, nº 29, fev./abr. 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25, Jan/Fev/Mar/Abr. 2005.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 13-28.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: UM EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO

Data de aceite: 01/11/2022

Dennys Gomes Ferreira

Mestrando em Educação Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia – PPGEEProf/UNIR. Gestor Escolar e Professor de Carreira da Secretaria de Educação e Desporto – SEDUC-AM e Secretaria Municipal de Educação – SEMED/MANAUS. C. <http://lattes.cnpq.br/6528147702257578>

João Guilherme Rodrigues Mendonça

Doutor em Educação Escolar, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia - PPGEEProf/UNIR. C. <http://lattes.cnpq.br/4283910757526854>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar textos no campo da educação vinculados à temática Gênero e Sexualidade, como leitura obrigatória da disciplina “Adolescência, Sexualidade, Gênero e Educação”, componente eletivo ofertado para alunos regulares do Programa de Pós-graduação em

Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR), ofertada no período de 07 de março a 11 de março de 2022. Fundamentamos na discussão dos textos apresentados pela disciplina a partir da revisão de literatura, considerando os diferentes autores que compõem as bases conceituais relacionadas à Gênero e Sexualidade. Este artigo propõe analisar as bases e parâmetros que estabelecem o papel da Educação Sexual na escola e sua relação com a construção de um projeto pedagógico democrático. Partindo da conceituação da adolescência enquanto construção social, esta ideia parece repelir, discursivamente, a sexualidade, apesar da realidade mostrar uma questão diferente. Portanto, este artigo aborda as dificuldades de se estabelecer, efetivamente, um projeto voltado a educação sexual nas escolas, tendo em vista os discursos veiculados pela adolescência. Apesar das turbulências, o campo de estudos voltados a Educação Sexual continua em expansão, demonstrando seu potencial para um projeto emancipatório de educação em vista dos retrocessos e adversidades. A disciplina ofertada contribuiu para que se abrisse uma nova gama de possibilidade ao pensar

a práxis pedagógica e as potencialidades oferecidas pela Educação sexual, pensando a possibilidade de construir, em conjunto, uma educação emancipatória e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; sexualidade; educação sexual; democracia.

IN DEFENSE OF SEX EDUCATION IN SCHOOLS: A DEMOCRATIC EXERCISE

ABSTRACT: This article aims to analyze texts in the field of education linked to the theme Gender and Sexuality, as mandatory reading of the Subject Adolescence, Sexuality, Gender and Education, an elective component offered to regular students of the Graduate Program in School Education, Masters and Doctorate Professional from the Federal University of Rondônia (PPGEEProf/UNIR), offered from March 7 to March 11, 2022. We are based on the discussion of the texts presented by the discipline from the literature review, considering the different authors that make up the conceptual bases related to Gender and Sexuality. This article proposes to analyze the bases and parameters that establish the role of Sex Education at school and its relationship with the construction of a democratic pedagogical project. Starting from the conceptualization of adolescence as a social construction, this idea seems to discursively repel sexuality, despite the reality showing a different issue. Therefore, this article addresses the difficulties of effectively establishing a project aimed at sex education in schools, in view of the discourses conveyed by adolescence. Despite the turmoil, the field of studies focused on Sex Education continues to expand, demonstrating its potential for an emancipatory education project in view of setbacks and adversities. The discipline offered contributed to opening up a new range of possibilities when thinking about pedagogical praxis and the potential offered by Sex Education, thinking about the possibility of building, together, an emancipatory and democratic education.

KEYWORDS: Genre; sexuality; sex education; democracy.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na adolescência é inevitável que se pense também nas diversas mudanças que ocorrem nesta época, os questionamentos e as dúvidas que acompanham. Durante esta fase da vida, questões referentes a sexualidade se tornam cada vez mais evidentes, entretanto é discutida em poucos espaços. Se tornando assim um assunto desnecessariamente sensível, entretanto esforços vêm sendo feitos para a implementação efetiva da Educação Sexual nas escolas possa reverter este cenário. Mais do que apenas informar e desconstruir preconceitos sobre a sexualidade, esta prática pedagógica visa concomitantemente exercer o pensamento crítico, a reflexão e o questionamento sobre questões que perpassam as categorias gênero e sexualidade.

Vale relembrar, como Mendonça (2011) aponta, que a ideia de criança é uma construção recente da modernidade. Arelada a processos de urbanização e mudanças sociais, onde crianças começam a ser entendidos como sujeitos, divergindo da ideia em vigor anteriormente que versava crianças como adultos em miniatura. Essa construção de criança, e conseqüentemente de adolescência, surge atrelada a noção de que está criança

deve ser protegida do mundo exterior e educada. Mendonça (2011) demonstra como essa produção moderna de “criança” acarreta mudanças como a noção que crianças deveriam ser educadas e ter um campo de estudo voltados a sua saúde.

O envelhecimento e as categorias etárias que surgem, como criança, adolescente, adulto idoso, são primeiramente uma categoria socialmente construída que designa um grupo de certa faixa etária, que também varia conforme o local em questão, o tempo e a cultura. Esta faixa etária que é modificada conforme as categorias etárias sofrem novo entendimento, principalmente por serem estruturadas pelo grupo dominante, no caso os “adultos”, que constroem um imaginário de diferenciação, dentro de uma estrutura de luta pelo poder, enaltecendo a juventude e atribuindo uma imagem negativa a velhice (DEBERT, 1999).

A ambivalência do processo biológico nesta discussão é categorizar, em etapas e grupos sociais, processos que acontecem naturalmente ao corpo humano. A problemática atual sobre a discussão geracional, presente desde os anos 80 até a atualidade, é de que idade e maturidade não estão mais ligadas, conseqüentemente experiências reservadas a um determinado momento do estágio da vida pode muito bem ser vividas, ou não, antes de idades pré-determinadas como “velho” ou “jovem”, quebrando com conceitos antes utilizados e enraizados de que idade e maturidade são inseparáveis e um pressupõe o outro (DEBERT, 1999).

Com a modernidade, a periodização da vida em sociedade se alastra e tem ligação direta com o Estado e a regulamentação da vida em sociedade, define o espaço doméstico e familiar, assim como se estabelece enquanto instituição. Tal instituição não foge da influência da modernidade, em que tudo sofre o processo de individualização. O curso da vida como instituição social permeia e modifica os campos do trabalho e da família, transformando assuntos da esfera privada em assuntos da esfera pública, além de influenciar o mercado de consumo e as políticas públicas.

A institucionalização do curso da vida significa, também, a periodização de etapas da vida junto da criação de projetos para os mesmos. No mundo moderno curso da vida se torna um espaço aberto a experiências, o que quebra com a ideia das sociedades pré-modernas de geração e rituais padronizados. Geração significa mais alinhado em agrupar indivíduos pelas experiências vividas durante um mesmo tempo do que propriamente por idade, isso em contraste com a ideia de tempo padronizado (DEBERT, 1999).

As noções exploradas sobre as categorias do envelhecimento esbarram em um assunto que a todo momento atravessa tais discussões: a sexualidade. Existe, no senso comum, a noção de que a sexualidade é algo inerentemente negativo quando escapa de padrões pré-estabelecidos, no caso a lógica heteronormativa do sexo exclusivamente reprodutivo (RUBIN, 2017). Portanto, essa ideia atrela-se ao pensamento de que crianças e adolescentes devem ser protegidos de todo mal, assim criando inerentemente uma resistência e oposição a Educação Sexual. Esta oposição pode tomar várias formas,

por estar presentes em diferentes grupos como religiosos fervorosos, conservadores, reacionários e certos grupos políticos (REIS; EGGERT, 2017).

De maneira que pesquisas contemporâneas sobre Educação Sexual têm de lidar com o desafio de se reafirmar enquanto campo de conhecimento e uma medida benéfica, seja para jovens e demais grupos (RIBEIRO, 2019). A moralização e descontextualização dos estudos e discursos sobre a sexualidade que vem ocorrendo nos últimos anos reforçaram o falso paradigma de que a inclusão da Educação Sexual nas escolas levaria a uma perversão das crianças e adolescentes, criando pânico e terror moral (REIS & EGGERT, 2017). Nesse sentido, os pontos positivos e o potencial emancipatório das discussões sobre educação sexual se tornam ofuscados por questões falaciosas e infundadas.

Tendo em vista o panorama dos últimos anos no campo de estudos sobre a Educação Sexual (REIS & EGGERT, 2017), este trabalho visa retomar a discussão sobre educação democrática e sua relação com a implementação e prática da Educação Sexual nas escolas e como esta prática incentiva um exercício emancipatório na educação. Como será abordado, a prática de Educação Sexual é uma forma efetiva de enfrentar as opressões de gênero e sexualidade e os preconceitos sobre a atividade sexual na adolescência, utilizando de reflexões e informação para aguçar o pensamento crítico dos educandos (MAIA & RIBEIRO, 2011). Sendo estes um dos caminhos possíveis para enfrentar as problemáticas da desigualdade de gênero e as opressões sofridas por minorias sexuais, como a população LGBT.

METODOLOGIA

O presente trabalho é fruto da disciplina de Mestrado intitulada “Adolescência, Sexualidade, Gênero e Educação”, componente eletivo ofertado para alunos regulares do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Este artigo se baseia na revisão de literatura, pautando-se em trabalhos que discutam a Educação Sexual, seu papel na escola e as intersecções entre gênero e política.

Primeiramente foi realizada uma seleção de material bibliográfico que se aproximava do tema proposto neste trabalho e a prática pedagógica visada. Existem diversas produções sobre os temas levantados, portanto, após o levantamento, a seleção se baseou no critério de afinidade e proximidade com o tema estabelecido. Tal levantamento focou-se primariamente em livros, artigos científicos e entrevistas. Posteriormente realizou-se leitura, fichamento e análise das obras selecionadas, focando-se em suas contribuições para a produção de conhecimento referente ao campo da Educação Sexual e seu potencial emancipatório, direitos humanos, educação democrática, desenvolvimento de uma prática ecopedagógica consciente e combativa as desigualdades de gênero e preconceitos quanto a sexualidade.

A revisão de literatura oportuniza aos pesquisadores a elaboração de textos a partir de uma perspectiva histórica sobre determinado tema, tanto em nível nacional quanto internacional, dependendo da abrangência, exigindo assim expertise como condição básica para o crescimento de pesquisas sobre a área de estudo. (DORSA, 2020).

Através deste processo foi possível perceber diferentes abordagens quanto a Educação Sexual e como ela se intersecciona com outros temas como cidadania, gerações, direitos humanos e política. Tais discussões circularam principalmente pela Educação, mas também passaram por perspectivas ligadas ao campo da Saúde e das Ciências Sociais. Demonstrando que gênero e sexualidade se mostram marcadores relevantes a produção de conhecimento em diversos campos, mas que enfrentam represálias morais, justamente, por questionarem verdades antes enraizadas sobre tais questões. Tais estudos partem de uma perspectiva a favor da diversidade, tanto em sala de aula e na escola como em demais setores da sociedade, e em prol da igualdade de gênero e combate as opressões relacionadas a sexualidade, raça e classe.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Primeiramente, deve-se estabelecer qual o conceito de sexualidade e, conseqüentemente, o que se entende por Educação Sexual. Sexualidade nada mais é do que um conceito social e histórico, socialmente construído e mutável a ação humana, ou seja, varia conforme a cultura, o contexto e o tempo histórico. Maia e Ribeiro (2011) uma conceituação sobre o que denominamos sexualidade:

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 75).

Gayle Rubin (2017) argumenta como a ideia de sexualidade única e estática é maligna para se pensar uma ética sexual, pois esta categoria de pensamento pressupõe uma prática sexual única e universal, que funciona para todo tipo de corpo, desejo e sexualidade. Renegando outras práticas e formas de existir às marginalidades da vida social, a categoria de “anormal” e demais conotações negativas. Assim, os “desviantes sexuais” abordados por Rubin habitam as incongruências das práticas hegemônicas de gênero e sexualidade, articulando maneiras de existir dentro desta escala onde é impossível ganhar se não fuja a heterossexualidade.

Na Europa ocidental e nos Estados Unidos, a industrialização e a urbanização remodelaram as populações rurais e camponesas, convertendo-as em uma nova força de trabalho industrial e urbana. Elas geraram novas formas de aparato estatal, reorganizaram as relações familiares, alteraram os papéis de

gênero, tornaram possíveis novas formas de identidade, produziram novas variedades de desigualdade social e criaram novos formatos de conflito ideológico e político. Também deram origem a um novo sistema sexual caracterizado por tipos distintos de pessoas, populações, estratificação e conflitos políticos sexuais (RUBIN, 2017, p. 90).

Para Rubin (2017), que também entende que a sexualidade e o sexo são produtos da atividade humana, frutos do contexto de tempo e lugar, o sexo sempre é político. Não necessariamente o ato sexual, mas o que entendemos como sexo e prática sexual. Rubin dá atenção a consolidação da moralidade vitoriana e os aparatos sociais, médicos e legais que sustentavam (e sustentam) estruturas de poder que visam controlar o que conhecemos sobre o sexo e, conseqüentemente nossos corpos, deixando fortes marcas em assuntos referentes a sexualidade, família e a prática médica, guiados por ambições políticas, morais e ideológicas.

Brandão (1982) apresenta o conceito de educação como um processo endoculturação, responsável por tornar comum, conceitos e ideias considerados no meio social como desejáveis a um indivíduo ideal para a comunidade. Sendo capaz de libertar o indivíduo quanto perpetuar a ordem hierárquica presente, servindo como fator de diferenciação social. A Educação, apresentada por Brandão através de uma análise histórica, sempre esteve ligada ao processo de transformação do sujeito através de relações interpessoais, transformando o indivíduo através de relações socioculturais como meio que de fato interfere e altera a educação proposta.

De maneira que estabelece ponto de partida para pensarmos, então, o que é a Educação Sexual e sua influência no ambiente escolar. Ribeiro (2019) aponta como a ideia de Educação Sexual no Brasil foi gestada, primeiramente, entre médico no final do século XIX. O interesse inicial surge através de estudos voltados a prostituição e doenças venéreas e sua relação com o sexo e a sexualidade, estabelecendo, inicialmente, o campo da sexologia (RIBEIRO, 2019).

O campo continuou a se desenvolver por meio das intersecções entre medicina e educação. Principalmente devido à preocupação que os médicos tinham em relação à saúde das crianças e adolescentes, de maneira que a escola se torna solo fértil tanto para as pesquisas realizadas quanto para os primeiros exemplos que temos de Educação Sexual na escola. Essa relação intrínseca entre medicina e educação para formar o campo de estudos sobre Educação Sexual permanece até hoje, entretanto, vale notar que durante o século XX tais questões tinham forte proeminência da saúde, enquanto nos últimos anos a ala da educação vem ganhando força. Tal força se dá pelos diversos processo de institucionalização da Educação Sexual que ocorreram no final do século XX e início do século XXI (RIBEIRO, 2004).

As mudanças mais significativas que ocorreram para a institucionalização do campo se deram através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996,

que trouxe fortes esperanças para a mudança, onde se estabeleceria um novo momento para a educação sexual brasileira (RIBEIRO, 2004). E, referindo-se a institucionalização e a disputa sobre ela, Reis e Eggert (2017) apontam que a partir de 2010 surge uma nova disputa: pelo Plano Nacional de Educação. O PNE é o documento que serve de base para a construção dos currículos nacionais e os objetivos para a educação brasileira. Nesse sentido, Reis e Eggert (2017) demonstram como se estabelece uma disputa sobre os termos e pautas a serem abordados no documento, precisamente se questões ligadas a temática de raça, gênero e classe seriam abordadas no documento ou retiradas completamente. Justamente dessa disputa simbólica e judicial que surge a ideia de *ideologia de gênero*, que serpa tratada nesta seção.

Igualmente a educação, a sexualidade permeia várias instâncias da vida em sociedade, entretanto falar e discutir sobre sexualidade ainda enfrenta um certo nível de tabu. Conseqüentemente, discutir Educação Sexual, sem uma aparente necessidade imediata, ou seja, um grande problema ou inimigo comum, é constantemente questionada por certas fragilidades de indivíduos e grupos sociais. Dessa maneira, acaba-se por enfatizar o caráter biologizante das discussões sobre sexualidade e Educação Sexual, voltando-se, principalmente, sobre prevenção de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis) e prevenção a gravidez na adolescência. Assim, a esfera da saúde acaba por monopolizar estas discussões, o que leva muitas vezes ao esvaziamento das discussões sociais atreladas a sexualidade e à Educação Sexual.

Os autores não deixam de apontar o gritante retrocesso em nossa sociedade atual, que visa reprimir assuntos ligados a sexualidade em geral, relegando tais assuntos a esfera do tabu, esvaziando as possíveis reflexões e discussões presentes no tema. Este retrocesso é um processo histórico que acompanha os primeiros estudos no Brasil que se voltavam sobre a Educação Sexual. Souza *et al.* (2020) defendem a necessidade de se pensar a Educação Sexual como qualquer outra fonte de educação, que distingue representações e valores para cada indivíduo. Assim abrindo espaço para ocorrerem discussões saudáveis e frutíferas quanto a questões diversas ligadas a sexualidade, visando desmistificar e desconstruir preconceitos enraizados no senso comum.

Assim posto, para que a Educação Sexual ocorra de forma abrangente e construtiva, é preciso olhar para a formação do educador que deverá ter a importante tarefa de desconstruir e transformar valores e visão de mundo fundados em discriminação, tabus e preconceitos misóginos, homofóbicos e autoritários que direcionaram de forma equivocada a percepção da sexualidade e seus contornos (SOUZA *et al.*, 2020, p.100).

Portanto, sendo a escola um espaço de socialização e convivência, questões ligadas a sexualidade tendem a aparecer de diversas formas e espera-se que o professor esteja preparado para lidar com essas situações. É preciso transformar o ambiente educacional em um espaço de acolhimento, orientação e escuta para as diversas dúvidas e questões

ligados a sexualidade. Souza *et al.* (2020) traz reflexões sobre a dificuldade que a maioria dos professores tem de tratar sobre Educação Sexual.

Por esta razão e por receios de serem reprimidos, alguns professores se sentem inibidos ao trabalhar Educação Sexual, pois além de compreender e intervir nas situações trazidas pelos alunos, ainda é necessário rever seus próprios conceitos e valores ligados à sexualidade. Embora a proposta de refletir sobre si mesmo pareça de fácil execução, a prática traz desafios maiores que vão desde a carência de informações apropriadas durante a formação do professor e a falta de materiais que instrumentarão a prática profissional até a impossibilidade de acessar ou participar de espaços reflexivos para desconstruir preconceitos e desenvolver postura crítica e reformulação de atitudes frente ao sexo, revendo tabus para ser capaz de tratar com naturalidade as questões sexuais dos alunos (SOUZA *et al.*, 2020, p. 102).

Nesse sentido, faz-se necessário, segundo Souza *et al.* (2020), que se implementem cursos de formação continuada e que as discussões referentes a gênero e sexualidade sejam inseridas obrigatoriamente nos currículos dos cursos de licenciatura, para que professores se sintam preparados para discutir tais questões dentro e fora de sala de aula. Desmistificando a sexualidade, retirando tais discussões a esfera do *tabu*, poderemos, de fato, abordar tais questões de forma significativa.

Maia e Ribeiro (2011) apresentam duas formas distintas de abordar a educação sexual. A primeira, sendo a educação sexual que o indivíduo carrega consigo por diversos processos de socialização, dos grupos que está inserido, de sua cultura e da família. A segunda forma é quando a educação sexual adentra o espaço escolar, tornando-se objeto de ensino e orientação (MAIA E RIBEIRO, 2011). E ambas as formas se relacionam intrinsecamente, visto que o indivíduo ao chegar a escola carrega consigo suas concepções socioculturais sobre o que é sexualidade, assim podendo entrar em atrito com as diversas concepções presentes em uma sala de aula, proveniente de outros educandos. Assim, demonstrando outra faceta da educação sexual escolar: refletir, discutir e questionar valores e concepções pré-estabelecidas.

Justamente por ser um meio para a diminuição do *bullying* nas escolas, Maia e Ribeiro (2011) postulam um dos princípios da prática da Educação Sexual nas escolas como:

Partimos, portanto, do princípio que a educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero (MAIA E RIBEIRO, 2011, p. 77).

A Educação Sexual deve ultrapassar a perspectiva de que a pura informação é a única maneira de agir. Possibilitando uma nova ótica sobre a sexualidade, entendendo-a como uma questão inerentemente social e política. É impossível desassociar destas questões,

justamente por tanto gênero quanto sexualidade desempenharem papel fundamental na organização social e construção de sujeitos. Vivemos em uma sociedade generificada.

Novamente retomando as considerações de Rubin (2017), a associação da sexualidade ao polo negativo do discurso afeta as possibilidades de trabalharmos este tema em sala de aula. Tanto pelo viés de que sexualidade é algo negativo que deve ser evitado, principalmente em adolescentes, quanto a ideia de que discutir sexualidade é algo inerentemente negativo e discutir estas questões ajudariam a propagá-la. Nesse sentido, Rubin (2017) aponta um certo pânico moral atrelado a discussões de sexualidade, justamente por propor como o sexo e a sexualidade permeiam as relações sexuais e políticas, sendo estes o alvo primário do controle frente a moral hegemônica.

Seguindo esta linha de pensamento, quanto ao pânico moral ligado a sexualidade, nos últimos anos o campo da Educação Sexual tem enfrentado atrito com os opositores da chamada *ideologia de gênero*. Reis e Eggert (2017) apontam como a ideia de ideologia de gênero surge como uma categoria combativa a documentos e planos educacionais que visavam o respeito a diversidade sexual e a diminuição da desigualdade de gênero. Porém, argumentos contrários a esta pauta utilizam o termo “ideologia de gênero” quase que como sinônimo a tais questões, com forte conotação negativa.

Ribeiro (2017), quando perguntado sobre como podemos diferenciar os estudos de gênero e o termo ideologia de gênero, aponta:

Dentre os vários estudos desenvolvidos, podemos citar a violência contra a mulher, a igualdade entre homens e mulheres e os direitos LGBT. Sendo ciência, os estudos de gênero não se pautam no senso comum, na opinião ou no dogma. E é este o ponto que diferencia os Estudos de Gênero da Ideologia de Gênero, que surge por volta de 2014 como uma reação de setores religiosos fundamentalistas que não aceitavam os avanços sociais que davam maior liberdade de expressão e estimulavam a cidadania e os direitos individuais, principalmente aqueles referentes à sexualidade, à diversidade e à igualdade entre homens e mulheres. O termo Ideologia de Gênero foi artificialmente criado para rotular negativamente um campo científico em franco processo de crescimento e reconhecimento (RIBEIRO, 2017, p.2).

Ribeiro (2017) enfatiza a importância de se diferenciar os estudos de gênero, aqui pensado como campo habitado pela educação sexual, é sua sistematização, organização e institucionalização, base teórico-metodológica. Enquanto, por contrapartida, a ideia de *ideologia de gênero* surge como argumento contrário a avanços sociais quanto a questões ligadas a gênero e sexualidade e sua influência no plano de educação. Mais do que argumento contrário, é utilizado para a criação de um inimigo comum a ser erradicado a todo custo, utilizando-se do pânico moral criado por falácias e mentiras (REIS; EGGERT, 2017).

Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da

discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula (REIS; EGGERT, 2017).

Assim como Reis e Eggert (2017) pontuam, se existe, de fato, uma ideologia de gênero é aquela que se propaga justamente através das desigualdades. É essa categoria de acusação que bate de frente e tenta diretamente desmobilizar a Educação Sexual nas escolas. Utilizando de pânico moral para gerar acusações absurdas que se tornam armas tanto contra a Educação Sexual quanto contra a seus sujeitos, ou seja, os alunos.

Além das questões citadas acima, fontes de atrito para implementação positiva da Educação Sexual nas escolas, Riberio (2019) apresenta outros desafios que ressoam na prática educacional se referem, principalmente, pelo desmonte dos avanços conquistados. Este movimento está amplamente ligado a ideia de *ideologia de gênero*, também tratado por Reis e Eggert (2017). Ribeiro (2019) dá atenção a como essa falácia não só dificulta a prática em sala de aula, mas concomitantemente a formulação de novas leis, políticas públicas e ações do Estado referentes a violência de gênero e a discriminação por sexualidade.

Nicolino e Paraíso (2017), partindo da intersecção entre estudos sobre educação sexual e o campo da Educação Física, como o silenciamento de questões ligadas a gênero e sexualidade se torna uma lógica de normalização de uma lógica heteronormativa. Lógica está que “ora operacionalizada na invisibilidade e/ou repulsa homossexual, ora projetada na inferioridade atribuída ao feminino” (NICOLINO & PARAÍSO, 2017). Não somente, a prática do silenciamento delatada pelas autoras ajuda a construir o que seria o corpo “normal”, entretanto essa categoria, pela fala, se constrói através do caráter biológico. Ou seja, Nicolino e Paraíso (2017) denunciam que esta prática de silenciamento coloca o sexo biológico e reprodutivo como a categoria do “normal”, um conceito puramente social pautando-se no biológico. Esta ideia de “normal” delatada pela prática pedagógica do silenciamento coloca aqueles que não se encaixam neste padrão diretamente na marginalidade.

O silenciamento e o “não-dito” se tornam práticas pedagógicas que dão base para que as opressões ligadas a gênero e sexualidade se perpetuem. Demonstrando, mais uma prática comum a Educação Sexual: a quebra destes silêncios. Como relatado por Maia e Ribeiro (2011), um dos princípios de ação para a Educação Sexual seria justamente o questionamento do que é considerado “normal” quanto a sexualidade. Assim, desnaturalizando o normal e trazendo-o à esfera do questionamento e do pensamento

crítico. Segundo Ribeiro (2013) a Educação Sexual constrói um espaço concreto para o combate à discriminação, o preconceito e a violência sexual, física e simbólica. Dessa maneira, se estabelecendo como medida efetiva de garantir a cidadania de grupos marginalizados e perseguidos, justamente por desnaturalizar concepções antes enraizadas pela cultura.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: EXERCÍCIO DE UM IDEAL DEMOCRÁTICO

Este segmento busca aprofundar as relações entre as bases para uma educação democrática e emancipatório e a implementação da Educação Sexual nas escolas. Nesse sentido, retomaremos questões referentes as bases do que seria uma educação democrática e como podemos alcançar avanços no campo de estudos sobre a Educação Sexual frente a tantos retrocessos, graças a onda conservadora que tem se tornado cada vez mais proeminente (RIBEIRO, 2017).

Maia e Ribeiro (2011) apontam que a implementação efetiva da Educação Sexual na escola se integraria a perspectiva de educação emancipatória que busca a constituição de cidadãos críticos e autônomos. Sendo a escola o espaço destinado à reflexão, a crítica e ao exercício do questionamento, a escola é o espaço de transmissão de saberes historicamente acumulados e sua dimensão ético-política e, como já foi abordado, gênero e sexualidade estão intrinsecamente a tais questões.

Ribeiro (2017) elabora como a Educação Sexual permeia outras discussões além de gênero e sexualidade:

Necessariamente, trabalhar com Educação Sexual implica em desenvolver estratégias pedagógicas que permitam conhecer, refletir e questionar sobre Gênero, Classes Sociais, Raça e Etnia, Relações Geracionais, Cidadania, Direitos Humanos pois não é possível no contexto atual, abordar Sexualidade, atitudes e comportamentos sexuais, falar sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), Anatomia e Fisiologia Sexual, Gravidez, Métodos Contraceptivos, Corpo sem relacionarmos com as categorias sociais que vão possibilitar a compreensão de que nossa concepção e percepção da Sexualidade é uma construção histórica, e altera-se de época pra época e de povo pra povo. Ou seja, temos de ir além da informação biológica (RIBEIRO, 2017, p. 13).

O ideal democrático proposto por Dewey (1936) não é somente o interesse comum e a cooperação, mas também a confiança nos interesses comuns como regulamentação social e a mudança de hábitos sociais, sua contínua readaptação. Ou seja, o ideal democrático funciona quase como caráter socializador capaz de unir os indivíduos para a cooperação através do consenso da necessidade de um contrato de restrição e benefício mútuos. O vínculo de união não pode ser unicamente a força coercitiva. Para terem numerosos valores e interesses em comum, é necessário que os indivíduos tenham iguais oportunidades para

dar e receber (a cooperação), sem pluralidade de interesses, se desequilibra o jogo de estímulos intelectuais (unilateral).

As ideias e práticas modernas da vida política surgiram de duas transformações em específico: a primeira a constituição das cidade-Estado; e a segunda sendo a separação da ideia de democracia ligada a cidade-Estado, tendo agora um sentido mais amplo, como nação ou Estado-nação. Partindo das concepções democráticas de Robert Dahl (1997), a democracia é atualmente entendida mais como uma ideologia do que uma forma de governo. Acontece de tal maneira que a democracia como argumento pode legitimar governos autoritários que são “para defender a democracia”, como foi o caso brasileiro, assim como construir governos verdadeiramente democráticos. A democracia clássica grega, inicialmente pensada para atuar em pequenos espaços e posteriormente ampliada para o conceito de nação, tem problemas em conceber a representação, participação e diversidade, inerentes ao se pensar uma nação.

Existe, na modernidade, uma busca e uma necessidade de reafirmação das identidades. É extremamente necessário repensar as identidades que se favoreceram da ideia clássica de democracia e como inserir as identidades insurgentes na democracia atual. Representatividade não necessariamente significa maior participação direta, afinal no moderno mundo do trabalho o tempo livre necessário a tomada de decisões é cada mais escasso, mas sim pensar a representatividade como um jogo de interesses válidos (DAHL, 1997).

A escola em sua formulação na Grécia Antiga, é o lugar do “tempo livre”, a palavra vem do grego “*scholé*”, no sentido onde o indivíduo é livre de suas ocupações diárias do ambiente social, onde o aluno é suspenso de seu contexto social, familiar e econômico sendo inserido num contexto onde ele é um aluno como todos os outros. Segundo Masschelein e Simon (2014) a escola, tem, inerente a si, o papel de profanar o mundo, retirar de seu sentido habitual, e, de tal forma, promover a emancipação do indivíduo de verdades previamente entendidas com únicas, fazendo com que esse indivíduo constate a raiz desta “verdade” e produza seu próprio sentido em cima dela.

Em nossa opinião, a invenção da escola – onde esses filósofos e sua filosofia (felizmente) passariam a encontrar abrigo – é socialmente muito mais abrangente e radical. A escola e a experiência escolar de “ser capaz de”, que a acompanha, (e não a experiência filosófica de “admirar-se” ou a experiência moral de “obrigação”) são o que produz a, eminentemente, revolucionária assinatura da democracia na e sobre a sociedade. A concreta personificação da distinção entre “tempo livre ou não destinado” e “tempo produtivo ou destinado” que dá origem à escola e a seus personagens caminha lado a lado com tornar visível a igualdade e tornar possível a capacidade de começar (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 83).

A quem serve a educação democrática? Ela é diretamente emancipatória, ou seja, capaz de fazer com que grupos oprimidos consigam perceber as estruturas que os oprimem, fazendo com que a democracia necessite da educação como garantia de que

está permanecerá a existir. Assim como propõe Freire (1997), educar não é transmitir conhecimento, é um processo mútuo de aprendizado entre educando e educador, e por se basear nessas premissas a autonomia do educando é naturalmente incentivada.

Incentivar a autonomia do educando é entendê-lo como indivíduo, com suas próprias características e conhecimentos e carrega consigo durante toda sua formação, e não, como alguém inferior ao professor que se limita ao mesmo para o aprendizado, sem a capacidade de entender e conhecer o mundo por si. De tal maneira a educação para Freire (1997) é um processo mútuo e ativo, onde educando e educador se encontram para trazer questionar, pensar e criticar o mundo externo a escola, tentando aproximar os conteúdos estudados com a realidade.

Seguindo estas considerações é possível perceber suas relações com as propostas estabelecidas para a Educação Sexual por Maia e Ribeiro (2011). Os autores reconhecem que a Educação Sexual nas escolas não deve se manter, exclusivamente, em questões biológicas, mas que se voltem também para os Direitos Humanos, relacionamentos sociais, incentivando a cidadania e o pensamento crítico do educando. Contribuindo com a proposta de educação emancipadora e a construção de uma escola democrática. De maneira mais enfática, os autores citam metas para garantir a educação sexual crítica e emancipatória nas escolas, duas delas se relacionam diretamente com os levantamentos deste trabalho.

5) a garantia de que as escolas públicas são laicas e crenças religiosas não devem ser atreladas ao trabalho educativo do professor e da professora; ao mesmo tempo, uma vez se trabalhando com a educação sexual intencional, a garantia de respeito aos valores da família, religiosos e morais, ensinando e promovendo a autonomia do aluno e da aluna no que se refere ao acesso a informação reflexiva;

6) ações pedagógicas que incentivem para que as escolas reconheçam a sexualidade como um aspecto essencial do ser humano e promovam o debate constante entre os alunos e alunas, seus familiares, agentes escolares e a comunidade (MAIA & RIBEIRO, 2011, p. 82).

Partindo de tais considerações percebemos como a Educação Sexual voltada para a diversidade, respeito, libertação e emancipação do educando está enraizada na desnaturalização de sexo e gênero enquanto categorias únicas e imutáveis. Através das considerações sobre o contexto social, cultural e econômico que o educando está inserido, surgem os questionamentos e ideias pré-estabelecidas sobre gênero, sexualidade e comportamento tido como “normais”, desejáveis e aceitáveis. Reconhecendo as diferenças intrínsecas ao indivíduo, através do espaço escolar e contato com as disciplinas, podemos caminhar para igualdade democrática (MASCHELEIN & SIMONS, 2012).

Considerando o que foi apresentado sobre educação democrática e os projetos de educação sexual, é possível perceber similaridades quanto a importância de promover um projeto e uma prática pedagógica voltados para a cidadania do educando. Como Ribeiro (2011) aponta, essa relação se dá pela impossibilidade de discutir direitos humanos,

cidadania e democracia sem, também, discutir questões referentes a gênero, sexualidade e diversidade. O que essas proposições nos apresentam é a necessidade de ampliar o debate e a percepção de quem são, hoje, os jovens e alunos das escolas brasileiras, perceber os matizes de suas individualidades e a diversidade no corpo docente. Assim, ao direcionarmos a prática educacional à percepção da diversidade e o reconhecimento destes marcadores sociais, seja gênero, raça, classe ou sexualidade, como produtores de subjetividades específicas, além do contexto social, cultural e econômico que os alunos estão inseridos, poderemos construir uma educação, de fato, democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, para fins de finalizar este artigo, é preciso que retomemos alguns pontos tratados. Primeiramente, a prática pedagógica em Educação Sexual é realmente emancipatória se reconhece as diferenças e estimula a reflexão do aluno para outras questões que perpassam tanto gênero quanto sexualidade, afastando-se de ideias biologizantes e que buscam uma verdade única sobre esses temas. É através desta prática, que visa a diversidade de temas na sala de aula, que reconhece as individualidades de cada aluno, o contexto em que estão inseridos e suas necessidades, poderemos construir uma escola, e um projeto de educação democrática.

Mesmo com o avanço de esforços antidemocráticos e contra a diversidade sexual e de gênero, que buscam manter as estruturas que perpetuam as violências e desigualdades referentes a estes temas, o campo sobre estudos voltados a Educação Sexual no Brasil continua a se expandir. Como Nicolino e Paraíso (2017) bem exploram, a prática do silenciamento quanto as questões ligadas a gênero e sexualidade é o que normaliza as violências e marginaliza aqueles que não se enquadram na “normalidade”, portanto, se buscamos uma prática pedagógica emancipatória e democrática devemos efetivamente lutar contra esses silenciamentos. Sejam eles provocados por alunos contra outros alunos, nas relações professor aluno ou nas tentativas de silenciamento diretas aos professores.

É necessário reconhecer que a adolescência, como a infância, são construções sociais da modernidade, atrelados a ideias específicas de família, gênero e sexualidade (MENDONÇA, 2011; DEBERT, 1999) e que sua relação com a sexualidade é natural. Mesmo que os discursos sobre essa faixa etária busquem separar adolescência e vida sexual, a prática é muito diferente. Portanto, o conhecimento sobre o próprio corpo, suas funções reprodutivas, a sexualidade e prevenção de ISTs se tornam pontos chave a serem tratados nessa faixa etária, que acabam sendo prejudicados pela aura de *tabu* que cercam estes assuntos (RIBEIRO, 2004).

Analisando as produções sobre o campo da Educação Sexual no Brasil, percebemos a predominância de trabalhos circulam pela educação e formulação de outras práticas pedagógicas, tendo ainda forte influência do campo da saúde. Porém, percebe-se que a

perspectiva interdisciplinar tem tomado força nos últimos anos, com trabalhos que coexistem dentro dessas duas esferas do conhecimento. Que buscam trazer conhecimentos biológicos atrelados a práticas pedagógicas libertadoras e reflexões sobre como tais conhecimentos se relacionam com o mundo social a sua volta.

Os problemas estruturais da democracia brasileira não serão curados com a implementação efetiva de uma Educação Sexual emancipatória, entretanto, direcionam o caminho para tal. Exercitar uma pedagogia libertadora e emancipatória não é tarefa fácil, requer reflexão, questionamento e incentivo para a construção de uma relação horizontal entre professor e aluno, se abrir para as possibilidades frutíferas que essa prática proporciona. Acima de tudo, é entender como as particularidades de cada aluno se relacionam com os temas levantados em sala de aula. Mais do que promover um saber, uma informação, puramente biológica é incentivar o aluno a questionar e refletir sobre os papéis de gênero na sociedade, a desigualdade desses papéis e como eles interferem nas relações interpessoais.

A Educação Sexual deve ser pensada de forma natural, evitando os terrorismos morais que se estabelecem erroneamente por um campo opositor retrogrado e conservador. É indiscutível o estrago que a ideia de ideologia de gênero causou tanto para os estudos de gênero no Brasil quanto para os estudos sobre Educação Sexual, entretanto, como os estudos citados neste trabalho mostram, a esperança de um futuro promissor para esse campo de atuação se mantém. Afinal, mesmo com constantes ataques aos ideais democráticos, a educação brasileira e a diversidade de gênero e sexual, é através deste embate com pensamentos pré-concebidos que a educação sexual emancipatória mostra seu potencial.

REFERÊNCIAS

BEDIN, Regina Célia. **A história do núcleo de estudos da sexualidade e sua participação a trajetória do conhecimento sexual na UNESP**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2016

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. Editora Brasiliense. 5ª Revisão. São Paulo, 1982.

DAHL, Robert Alan. **A Democracia e seus críticos**. São Paulo, Edusp, 1997.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Edusp, 1999.

DEWEY, J. **A concepção democrática da educação**. In Democracia e educação. Companhia Nacional. 1936.

DORSAL, A, C. O papel da revisão de literatura na escrita de artigos científicos. **Revista Interações**, Vol. 21, n. 4, jul/set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. Doxa. **Revista Paulista de Psicologia e Educação**, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2011.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola, uma questão pública**. 2ª edição. Autêntica. 2014.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. **Mulher e criança**: ambivalência de dois mundos ditados por especialistas em artigos de revistas destinadas ao grande público entre os anos de 1940 a 1950. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2011;

NICOLINO, A. S.; PARAÍSO, M. A. Escolarização Da Sexualidade: O Silêncio Como Prática Pedagógica Da Educação Física. **Revista Movimento**, v. 24, n. 1, p. 93–106, 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **A Educação Sexual na formação de professores**: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania efetiva. *In*: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela R.; REIS, Maria Almeida de Souza (Orgs.). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. 1ª ed. De Petrus et Alii. Petrópolis; Rio de Janeiro. FAPERJ. 2013.

_____. Desafios contemporâneos em educação sexual: A perda do ambiente mental, social e escolar. *In*: DESIDÉRIO, Ricardo; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; MELO, Sonia Maria Martins; MAISTRO, Virgínia Iara de Andrade; BASTOS, Vinícius Colussi. **Interseccionalidade e transgressões em educação sexual**. Londrina. Syntagma Editores, 2019.

_____. Entrevista: Educação para a Sexualidade. **Revista Diversidade e Educação**, v. 5, n. 2, p. 07-15, 2017a.

_____. Ideologia de Gênero x Estudos de Gênero: como um erro conceitual produziu uma falácia social. Entrevista. **Caderno Fórum**. Suplemento do Jornal UNESP, 2017b, p. 2-3.

_____. **Os Momentos Históricos da Educação Sexual no Brasil**; A institucionalização do Conhecimento Sexual no Brasil. *In*: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. Arte e Ciência Editora. Araraquara. 2004.

SOUZA, Aline Patrícia; MILANI, Debora Raquel da Costa; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A Educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em transformação. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 95-106, jan./abr. 2020.

RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo**. Coleção Argonautas. São Paulo. Ubu Editora. 2017.

ENSINO E PESQUISA FORMANDO ATRAVÉS DOS VALORES NO PIBIB: INGRESSO DO ESTUDANTE NO UNIVERSO DO FRANCÊS

Data de aceite: 01/11/2022

Inalda Maria Duarte de Freitas

Profa. Titular, Dra.
Universidade Estadual de Alagoas-Uneal

Ana Maria de Freitas Santos

Assistente Social
Instituto de Ensino Superior Santa Cecília-
IESC

RESUMO: Esse artigo versa sobre uma nova reflexão no ensino de Francês Língua Estrangeira, na escola estadual Adriano Jorge, uma intervenção da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal, ambas situadas no Município arapiraquense, tendo início em março de 2014. Seu objetivo é inserir os acadêmicos para sua profissão, qual seja a docência e aflorar o estímulo dos alunos da educação básica, motivando-os para um processo interativo na aprendizagem da língua, da cultura, da literatura e da civilização francesa. A fundamentação teórica dos princípios norteadores fundamenta-se acerca de contribuições na formação do futuro professor, que surge no decorrer da literatura pertinente. Seu tipo de pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa em um estudo de caso e bibliográfica. Entende-se na conclusão que

trata de uma pesquisa em andamento, mas já apresenta bons frutos avaliando-se novas reflexões.

PALAVRAS-CHAVE: Professor-acadêmico-aluno. Escola-Universidade. PIBIB.

ENSEIGNEMENT ET RECHERCHE INSTITUANTS ATRAVÉS DES VALEURS PAR PIBIB: PRÉSENTATION DE L'ÉTUDIANT DANS L'UNIVERS DU FRANÇAIS

RÉSUMÉ: Cet article est au sujet d'une nouvelle français l'enseignement des langues étrangères réflexion, l'École d'État Adriano Jorge, une intervention de l'Université d'État d'Alagoas-Uneal, tous deux à arapiraquense Municipalité, à partir de mars de 2014. Son objectif est d'entrer dans l'enseignement leur professions, qui est, de l'enseignement et de faire ressortir la stimulation des étudiants de l'enseignement de base, les motivant à un processus interactif dans l'apprentissage de la langue, la culture, la littérature et la civilisation française. La base théorique des principes directeurs sont fondés sur les contributions à la formation du futur enseignant qui apparaît dans le discours de la littérature. Son genre de recherche

présente une approche qualitative dans une étude de cas et de la littérature. Il est entendu à la conclusion que cela est une étude en cours, mais montre déjà de bons résultats évaluant une nouvelle réflexion.

MOTS-CLÉS: Professeur-universitaire-étudiant. École-Université. PIBID.

1 | INTRODUÇÃO

Essa investigação apresenta como eixo temático a formação de docentes do Curso de Letras: Português/Francês e suas respectivas Literaturas, envolvendo a pesquisa na sua práxis, vivenciada entre a Universidade Estadual de Alagoas – Uneal e, interagindo com a Escola Estadual Adriano Jorge, ambas situadas no Município de Arapiraca-AL.

A ideia de construir um subprojeto em língua francesa e após aprovado pela CAPES desenvolvê-lo em uma escola de ensino básico, já vem sendo estudado, discutido, escutando a demanda, tanto da parte da Instituição de Ensino Superior-IES, quanto da sociedade, logo se iniciou uma reflexão no grupo de estudo do PIBID entre acadêmicos, coordenador do subprojeto e outros, daí nasceu à inquietação sobre os valores instituídos da língua, que são relevantes e significativos para o ensino e a aprendizagem a partir da educação básica, para os estudantes de qualquer escola.

Com efeito, essa pesquisa apresenta de forma sintética os motivos que impulsionaram os pesquisadores a efetuar-la, mas até que ponto é relevante para os acadêmicos lecionarem francês na educação básica e sua relevância para os alunos?

Nesse contexto, a hipótese se configura como necessidade de realizarem sua prática em um ambiente escolar, visando a futura atuação no efetivo exercício da profissão docente, vivenciada com relevância através de uma nova aprendizagem, transmitindo suas habilidades na língua francesa, incluindo a cultura, a literatura e a civilização de Países que falam o francês, subsidiando essa pesquisa, envolvendo os acadêmicos e alargando seu conhecimento na língua estrangeira sobre o subprojeto em questão.

O objetivo dessa investigação foi inserir os bolsistas do PIBID, isto é, os acadêmicos na prática pedagógica no desempenho de sua futura profissão, qual seja, à docência e ao mesmo tempo aflorar o estímulo aos alunos da educação da escola pesquisada, motivando-os para um processo interativo e significativo para os estudiosos aprendendo a língua francesa.

Contudo, a metodologia que delineou essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, cujo tipo de pesquisa atém-se a um estudo de caso e bibliográfica, realizaram-se observações in locus, tendo-se como apoio a escola campo da pesquisa e a Uneal, utilizaram-se como técnica, observação e entrevista. A última realizada com 03 (três) professores do Curso de Letras: português/francês, tendo como instrumento um roteiro previamente elaborado pelos pesquisadores. Assim sendo, os demais instrumentos foram fichamentos de livros, análise de documentos sobre a Uneal, de portfólios dos alunos

também da IES e um roteiro para observar os alunos pilotos quanto ao seu interesse e os acadêmicos, quanto ao seu desempenho, buscou-se, portanto, descrever a pesquisa, cujos subsídios possam fomentar as literaturas pertinentes.

No horizonte da responsabilidade, a pesquisa é parte de fundamental importância para os pesquisadores da IES, bem como, para os alunos em formação subsidiando a formação continuada na sociedade mutante acerca dos desafios para executar sua missão.

Entende-se que, sendo uma pesquisa em andamento, nas considerações finais nesse momento, há apenas alguns resultados apresentando bons frutos podendo-se avaliar novas reflexões.

2 | O PIBID FOMENTANDO O ENSINO DA LINGUA FRANCESA

O papel principal do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tendo uma ação em parcerias com o Ministério da Educação, através da secretaria de Educação Superior – SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Destarte, entende-se que essas Políticas Educacionais precisam ser de cunho ético e comprometido com a diversidade educacional. Contudo, “às reformas educativas emanadas do Estado que encontramos as evidências mais directas dos efeitos das políticas públicas de reestruturação sobre o seu trabalho e as suas identidades enquanto profissionais” (LIMA; PEREIRA, 2008, p. 47).

Todavia, nem sempre essas políticas estão preocupadas com os saberes, principalmente, da língua francesa, pois estudar uma língua estrangeira no Brasil, principalmente, no Nordeste em nível de países de primeiro mundo “é um luxo”, é mais fácil sacrificar um professor, qual seja ministrar aula de inglês, nada contra ao estudo da língua, em uma sala de aula repleta de alunos, com a aprendizagem de pouca qualidade, quando o certo seria dividir essa turma em duas, para que esses alunos aprendessem mais uma língua estrangeira moderna, mas seria pagar a mais um professor, como se trata de educação, fica abstrato falar em qualidade.

Por isso, é possível esclarecer que, “a elevada carga horária do professor, composta de classes contendo um número de alunos acima do didaticamente desejável, fazendo com que o professor se desestimule” (SILVEIRA, 2005, p. 14).

Professor sem estímulo como pode motivar seus alunos? É impossível. Pois, sabe-se, portanto, que é preciso facilitar o trabalho do professor, lhe dando estrutura, salário justo entre outros, a partir daí há possibilidades do docente construir caminhos para se ter aprendizagens estimulados.

Para tanto, intrinsecamente fomentando a atribuição constituinte do ensino e da aprendizagem da língua francesa nesse subprojeto. Que possa ser,

[...] un travail permanent de réflexion appreciative et commentée, où interviendra

sans cesse l'expression orale, dans des prises de position qui ne feront pas simplement état de connaissances sur la culture étrangère, mais permettront à l'apprenant de communiquer ce qu'il pense de ce qu'il sais de cette culture nouvelle pour lui et en quoi elle diffère ou se rapproche de la sienne (TAGLIANTE, 1994, p. 69).

Um trabalho de permanente reflexão apreciativa e comentada, onde haja intervenção e a oralidade sem cessar, nas tarefas diárias não farão simplesmente o conhecimento superficial sobre a cultura estrangeira, mas permitindo a aprendendo a se comunicar naquilo que ele pensa daquilo que ele sabe daquela cultura nova para ele e no que ela difere ou se assemelha a sua (tradução nossa).

Conforme o olhar da autora, ensinar uma língua estrangeira não significa apenas aprender a ler e escrever sobre uma nova cultura estrangeira em um determinado texto e/ou frases, ou conhecer algo de maneira superficial, mas fazer um trabalho com reflexões comentadas e apreciadas, bem como, alargando o conhecimento da nova cultura, de maneira mais profunda, isto é, intervir sempre na oralidade, pronunciando corretamente, repetir quantas vezes for necessário, até que não haja mais dúvidas sobre o assunto, bem como, aprender a se comunicar com o que já sabe fazer, e efetuar uma comparação naquilo que a cultura estrangeira difere da sua, alargando seu conhecimento sobre a língua estrangeira, aquela que o aluno está aprendendo.

Nessa perspectiva, é tarefa do professor de língua estrangeira motivar os alunos, apresentando um suporte instrumental de libertação e de inclusão, visto que ao iniciar o estudo de outro idioma/cultura/civilização, o estudante precisa observar as semelhanças e as diferenças de sua língua pátria, a partir de então passa a construir seu próprio conhecimento, assim, sentir-se-á parte integrante de uma nova cultura/civilização.

Entretanto, o PIBID conforme estudos sobre a CAPES seu objetivo mais claro é a concessão de bolsas de iniciação à docência aos alunos do curso de licenciatura e também para coordenadores institucionais e os supervisores das escolas, isto é, para os responsáveis pelo programa dividido em subprojetos entre outras despesas a ele vinculadas. Nesse sentido, propicia aos estagiários, pois eles podem contar com sua prática no PIBID para auxiliar ao estágio na IES e outras ações que servem de experiência para um futuro promissor.

2.1 Desafios e reflexões no universo da pesquisa integrada ao pibid no ensino de francês

Faz-se necessário determinar momentos de reflexões para os envolvidos no PIBID das vivências experimentadas nesse período. Para Perrenoud (2002, p. 56) “ a formação de profissionais reflexivos deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação de professores, [...], pois, profissionais reflexivos despertam um caráter crítico sobre sua própria prática”.

Destarte, a escola é considerada um ambiente complexo, pois essa pesquisa vem

relatar, também, os desafios enfrentados pela equipe do PIBID, ao implantar o subprojeto, por motivos vários como: mudança de carga horária das disciplinas dificultando o que já estava organizado entre os professores e a gestão, bem com a troca de horário dos mesmos entre outros. Todavia, “é preciso superar a obstratividade inicial dando-lhe concretude” (FAZENDA, 2010, p. 95).

Nesse sentido, é preciso explicitar que essas ocorrências não retiraram o interesse e o ânimo dos sujeitos participantes do programa, PIBID, que saíram da Universidade para se adentrarem ao desenvolvimento de seus objetivos e metas planejadas. Todavia, “em se tratando da organização do das atividades a serem executadas, o professor orientador, deve ter uma atitude de reflexão sobre o próprio trabalho, respaldado e comprometido com a eficiência e a eficácia de uma política pedagógica (FREITAS, 2010, p. 26).

Contudo, à medida que as dificuldades foram superadas, logo surge à oportunidade aos envolvidos no processo, coordenador, acadêmicos, (bolsistas), supervisora, cuja profissional é uma professora da escola que domina o francês e os alunos pilotos, acrescentando-se aos sujeitos citados um crescimento intelectual e profissional compatíveis com o planejamento do PIBID. “Esse processo de identificação e superações progressivas diante de situações totalmente novas é um processo comum na constituição dos sujeitos” (FAZENDA, 2010, p. 41).

Nesse olhar, tanto os alunos bolsistas, quanto os alunos da escola pesquisada contribuíram na busca de soluções para desempenharem com qualidade o processo de aprendizagens significativas. Destarte, ao se fazer reflexão sobre o ensino da língua estrangeira (*langue française*), nos dias atuais, em Arapiraca-AL, considera-se um luxo, pois somente aquele aluno que tem poder aquisitivo elevado, esse sim, deve estudar várias línguas porque “ele pode pagar, ou seja, seus pais agem com os recursos econômicos, essa ação, a qual o dinheiro pode comprar”. Entretanto, “partindo do princípio da integração, conceituar avaliação como uma prática social e de cunho pedagógica sem ferir ‘as exigência do mercado e trabalho” (FREITAS, 2011, p. 182).

Mister se faz, portanto, que os estudantes que aprendem de maneira mais fácil, quando se trata de uma língua estrangeira, principalmente, francês, alemão entre outras, tem mais facilidade de ganhar bolsas de estudo para estudar, fazer aperfeiçoamento em outros países que falam aquela (s) língua (s), bem como, conhecê-lo (s), trabalhar ou ter o direito a outros benefícios. Também, “o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade [...] de oportunidade para o descortino de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade” (SILVEIRA, 2005, p. 16-17).

Sabe-se, entretanto, que a disposição e a motivação para a leitura, tanto na língua pátria, quanto em outra língua é sofrido para o professor por mais dinâmico que ele seja.

Felizmente ainda há bons leitores, os quais têm facilidade de interpretar, ler as entrelinhas, entender o pensamento de quem escreveu, sendo assim, fica mais fácil para a

aprendizagem de todas as disciplinas, bem como a leitura de mundo como um todo.

Nesse pensamento é imprescindível, a não realização de reflexões dos dilemas e desafios que surgem na práxis vivenciada pelos pibidianos. Eles precisam “demonstrar capacidade de interagir no processo ensino-aprendizagem, valorizando as experiências oriundas do cotidiano” (FREITAS, 2010, p. 36).

Com efeito, essas experiências carecem de proporcionar situações significativas, demonstrando dinamismo, companheirismo, criatividade e amor. A partir dessas reflexões, os futuros profissionais docentes terão competência para avaliar sua prática, reconhecer suas limitações, logo encontrarão caminhos para resolver seus problemas, se por acaso surgirem. Além disso, “a proposta de estágio supre também a necessidade de que ele não se constitua de atividades esparsas” (FAZENDA, 2010, p. 40).

Quando a autora fala em estágio, ela apresenta um olhar idêntico à proposta de dos bolsistas de francês da Uneal. Nessa perspectiva, o PIBID está contribuindo com os acadêmicos, pois em seu subprojeto já estar contemplado com aulas, que nesse caso é considerado para o curso de Português/francês uma parte do estágio, isto é, um estágio extraclasse para esses alunos. Portanto, “les questions proposées par l’ exercice du métier d’ enseignant sont de nature multiple” (MMENDELSSOHN, 2007, p. 21). “As questões propostas para o exercício do ofício do ensinante são de natureza múltipla” (tradução nossa).

Nesse sentido, é preciso que o futuro docente esteja sempre atento em seu desempenho, visto que há sempre alunos com mais facilidade de aprendizagem, aqueles que se destacam com facilidade em diversas habilidades, por esse motivo o ensinante (bolsista) deve estar bem preparado acerca dos conteúdos que estão sendo ministrados, não somente sobre o assunto em pauta, todavia professor não é “o sabe tudo”, mas aquele estudioso que visa sempre ter competências e habilidades da melhor qualidade possível.

“Do ponto de vista pedagógico e didático, constata-se também, na atual cultura escolar da nossa região, certo descaso pelos aspectos cognitivos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem” (SILVEIRA, 2005, p. 8).

Face ao exposto é importante que ao lidar com ensino e aprendizagem, faz-se necessário estar sempre em alerta aos aspectos apresentados pelos alunos, pois desenvolvimento, em especial diante dos efeitos da linguagem sobre o acompanhamento dos aspectos cognitivos. Veja-se: “essa fase se caracteriza basicamente pela utilização da linguagem, a construção de símbolos e o aparecimento das brincadeiras simbólicas” (MORA, 1995, p. 224).

Daí conforme a explicação da psicopedagoga, estar claro que cada aluno desenvolve seu mundo do seu modo, por essa razão cada professor tem motivo suficiente para ficar cada dia mais aberto à interação em sala de aula. Sabe-se que, cada indivíduo tem o seu mundo e na realidade todos os sujeitos ficam na expectativa do novo, a língua estrangeira (langue française), é o processo formal dos resultados da aprendizagem individual de todo

ser humano. “Assim, novas formas de análise [...] são requeridas e novas atitudes vão sendo incorporadas a esse fazer científico” (PIMENTA; SEVERINO, 2008, p. 63).

Portanto, nesse caminhar, mister se faz fomentar uma nova visão, um novo olhar, sempre “aprender a aprender” construindo habilidades, jogando luzes sobre os pontos menos claros na vereda do processo de ensino e de aprendizagem, tanto para o docente se motivar, quanto para motivar seus aprendentes, sobretudo mediando a construção do saber, acerca da apropriação de outros saberes.

3 | CONCLUSÃO

Nesse patamar conclui-se essa investigação que apresenta como eixo temático a formação de docentes do Curso de Letras: Português/Francês e suas respectivas Literaturas, envolvendo a pesquisa na sua práxis, vivenciada entre a Universidade Estadual de Alagoas – Uneal interagindo com a Escola Estadual Adriano Jorge, ambas situadas no Município de Arapiraca-AL. Obviamente, incluído como foco o objeto de estudo é um subprojeto da língua francesa, após ser aprovado na CAPES.

Teve-se como primeiro resultado os fichamentos dos livros e documentos estudados, adentrando-se a um estudo mais profundo, para então, efetuar a fundamentação teórica da literatura pertinente a essa pesquisa.

Constata-se na prática que as atividades desenvolvidas pelos sujeitos diretamente envolvidos no subprojeto de francês, estão consubstanciados aos saberes da prática pedagógica conforme a exigência das atividades a serem trabalhadas, bem como dos conteúdos da língua estrangeira (*langue française*), atuais nesse contexto e avaliativos.

Nesse viés se configura a aprovação da hipótese, na seguinte perspectiva: os bolsistas do PIBID têm a necessidade de realizarem sua prática em uma escola, pois essa convivência no ambiente escolar, segundo eles, é muito rica e já os conduz ao caminho do estágio curricular supervisionado, bem como se adentrando a nova aprendizagem ao ministrarem suas aulas em francês, cumprindo sua missão de bolsista do subprojeto do PIBID trilhando as veredas de francês.

O terceiro resultado foi ter conseguido construir o caminho que por eles, os bolsistas e pelos alunos da escola, através do objetivo alcançado nessa pesquisa, compreendendo a importância de seu desempenho de futuro docente, considerando que em um breve futuro, pode e deve ser um profissional comprometido com seu trabalho com amor, inteiração, visto que, os resultados que culminam nessa pesquisa, tratam de ensino e de aprendizagem como prática reflexiva, contribuindo como mecanismo propulsor diante do desempenho dos envolvidos nesse subprojeto do PIBID.

Conclui-se, portanto que, compreendendo que o sucesso do docente está em saber trilhar os caminhos a ele confiados com amor e profissionalismo. Todavia, o trabalho docente precisa ser valorizado, com ética e bem remunerado, mas não se pode esquecer

que o fator econômico não é tudo.

Entende-se que, sendo uma pesquisa em andamento, nas considerações finais nesse momento, há apenas alguns resultados apresentando bons frutos podendo-se avaliar novas reflexões.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Inalda Maria Duarte de. **Avaliação como prática reflexiva do estágio curricular supervisionado**. Maceió: AQ gráfica, 2011.

_____. **Avaliação do aluno como requisito essencial na prática de ensino, no estágio supervisionado na formação de professores**. 2. ed. Arapiraca: prisma, 2010.

_____. (Coor.). **Discussões pedagógicas**. Arapiraca: Prisma, 2002.

LIMA, Jorge Ávila de; PEREIRA, Hélder Rocha (Orgs.). **Políticas públicas e conhecimento profissional a educação e a enfermagem em reestruturação**. Livpsic Portugal: Américo Moreira, 2008.

MENDELSSOHN, Stéphane. **Guide du stagiaire PE2**. Paris: IUFM, 2007.

MORA, Estela. **Psicopedagogia infanto-adolescente guia de orientação para pais e educadores**. São Paulo: Printed, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor, profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim (Orgs.). **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura suas implicações no ensino**. Maceió: Edufal, 2005.

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 1994.

CAPÍTULO 8

ESTILO DE PENSAMIENTO Y LOGRO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PUNO

Data de submissão: 01/10/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Eliana Lisbeth Arce Coaquira

Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8383-1253>

Ronald Raul Arce Coaquira

Universidad Nacional de Moquegua
Moquegua - Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6546-0038>

Solime Olga Carrión Fredes

Universidad Nacional de Moquegua
Moquegua, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-0826-3011>

Apolinar Florez Lucana

Universidad Andina Néstor Cáceres
Velásquez
Juliaca, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6283-8832>

Daniel Quispe Mamani

Universidad Andina Néstor Cáceres
Velásquez
Juliaca, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2075-0816>

Newton Edgar Yanapa Quispe

Universidad Andina Néstor Cáceres
Velásquez
Juliaca, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-5974-478X>

Juan Mauricio Pilco Churata

Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-1524-4628>

Yerko Ademir Boza Condorena

Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-0677-6796>

RESUMEN: Algunos estilos de pensamiento podrían estar relacionados con los logros de aprendizaje en el proceso educativo, por lo que se planteó el objetivo: determinar la relación que existe entre los estilos de pensamiento y logros académicos en estudiantes de la carrera de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico de Puno, a fin de proponer alternativas que permitan el incremento del logro académico y personal del estudiante. Método: el tipo de investigación fue descriptivo con diseño correlacional. La población fue de 38 estudiantes inscritos en el ciclo académico 2018-I. El tipo de muestreo fue no probabilístico, 38 estudiantes conformaron la muestra, se aplicó un inventario de estilos de pensamiento y los logros de aprendizaje se tomaron como el promedio

que obtuvieron los estudiantes en el semestre anterior; el coeficiente de correlación lineal de Pearson fue utilizado para probar las correlaciones estadísticas con un 95% de confianza. Resultados: los estilos de pensamiento predominantes son los estilos de pensamiento Legislativo con mayoritariamente y/o totalmente verdadero 42.1%, Monárquico 36.8%, Local 26.3% y Conservador 28.9%, por ser los más utilizados en sus actividades diarias. El nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes, fue para cursos de formación especializada se encuentran mayormente en nivel de en proceso de aprendizaje con 39.4%. Conclusión: los estilos de pensamiento que se correlacionan estadísticamente con el logro académico ($p < 0.05$), fueron el estilo Judicial y Oligárquico de forma directa y positiva con $r = 0.381$ y $r = 0.323$, mientras que el estilo Monárquico se relaciona de forma negativa $r = -0.386$.

PALABRAS CLAVE: Estilos de pensamiento, estudiante, inventario de hábitos de estudio, logros académicos y logros de aprendizaje.

STYLES OF THOUGHT AND ACHIEVEMENTS OF LEARNING IN STUDENTS OF THE PROFESSIONAL CAREER OF PRIMARY EDUCATION OF THE HIGHER PEDAGOGICAL INSTITUTE OF PUNO

ABSTRACT: Some thought styles could be related to learning achievements in the educational process, so the goal was set: determine the relationship between the styles of thought and academic achievements in students of the Primary Education career of the Higher Pedagogical Institute of Puno, in order to propose alternatives that allow the increase of the academic and personal achievement of the student. Method: the type of investigation was descriptive with correlational design. The population was 38 students enrolled in the 2018-I academic cycle. The type of sampling was not probabilistic, 38 students made up the sample, an inventory of thought styles was applied and learning achievements were taken as the average obtained by the students in the previous semester; Pearson's linear correlation coefficient was used to test statistical correlations with 95% confidence. Results: the predominant styles of thought are the styles of thought Legislative with mostly and / or totally true 42.1%, Monarchical 36.8%, Local 26.3% and Conservative 28.9%, because they are the most used in their daily activities. The level of achievement of learning in students, was for specialized training courses are mostly at the level of in the process of learning with 39.4%. Conclusion: the styles of thought that correlate statistically with the academic achievement ($p < 0.05$), were the Judicial and Oligarchical style in a direct and positive way with $r = 0.381$ and $r = 0.323$, while the Monarchical style is negatively related = -0.386 .

KEYWORDS: Thought styles, student, inventory of study habits, academic achievements and learning achievements.

INTRODUCCIÓN

La educación debe ser entendida como un bien común mundial, por ello cabe señalar que el interés académico por la realización de este estudio, se inicia con la percepción de una realidad problemática, como es la identificación de estilos de pensamiento en los estudiantes de la carrera de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Puno, partiendo de la necesidad de establecer si algunos de dichos estilos se relacionan con los

logros académicos en la población de estudio.

Considerando el bajo nivel de desarrollo de capacidades en los estudiantes peruanos tanto a nivel local, nacional e internacional, como lo evidencian los resultados según el programa internacional de evaluación de estudiantes Programme for International Student Assessment (PISA, 2015). No olvidemos que los docentes son agentes fundamentales en la formación y desarrollo de los desempeños en los estudiantes, lo que amerita una profunda reflexión, discernimiento y toma de decisiones para la mejora de los procesos y resultados desde el punto de vista educativo (MUÑOZ, IZAGUIRRE, *et al.*, 2003).

Por ello se consideró una institución donde se forman los futuros docentes en los niveles básicos de la educación, como es el Instituto Superior Pedagógico de Puno que viene formando muchas generaciones de docentes, sobre todo para los niveles básicos de formación como es el nivel primario.

La inquietud investigativa permitió plantear un estudio relacional, que se enfocó a esclarecer aspectos sobre el efecto de los estilos de pensamiento de los estudiantes, para lo cual se utilizó un instrumento adecuado para tal fin, así como tomar información sobre el rendimiento académico de los mismos, para posteriormente relacionarlos mediante un análisis estadístico robusto.

SUSTENTO TEÓRICO

Estilos de pensamiento: Los estilos son la forma predilecta que cada alumno tiene de pensar, son los responsables del modo en que cada alumno aplica sus capacidades a las tareas o problemas de aprendizaje. Según esta Teoría, la gente al igual que las sociedades debe gobernarse a sí mismos. Por lo tanto, lo importante es conocer de qué forma las personas dirigen sus actividades dentro y fuera de la escuela (GRIGORENKO, STERNBERG, *et al.*, 1995).

La gente es en cierto sentido flexible en la utilización de los estilos de autogobierno hasta tal punto que intenta, con mayor o menor grado de éxito. El confundir estilo con capacidad puede acarrear consecuencias muy negativas para los alumnos ya que reforzamos positivamente a aquellos alumnos cuyos estilos coinciden con los nuestros en detrimento de aquellos cuyos estilos difieren (STERNBERG, 1994).

Los investigadores y educadores han estudiado los roles de los estilos de pensamiento y aprendizaje en el desempeño humano por más de medio siglo. Sin embargo, hasta hace poco tiempo el campo de los estilos era caracterizado más por el desorden que por el orden. Los trabajos realizados en referencia a este constructo tienen sus raíces en diversas tradiciones de investigación, lo que hace que se encuentre una gran cantidad de teorías y modelos de los estilos, y cada uno de ellos enfatiza diferentes dimensiones. Es por ello, que existe una gran discrepancia y variedad en cuanto al origen, la conceptualización y la evaluación de ellos (ZHANG, 2000).

Mientras que el estilo hace alusión a cómo le gusta a alguien hacer algo, la aptitud se refiere a lo bien que alguien puede hacer algo. Para el autor, esta distinción entre ambos constructos es fundamental. Se precisa responder a los cambios del mundo, como los gobiernos; y de la misma manera que es difícil cambiarlos, así también resulta complejo tratar de cambiar a las personas (STERNBERG, ZHANG, 2002).

La teoría del autogobierno de la mente establece que las personas prefieren maneras de pensar, las cuales, metafóricamente hablando, refieren a los diferentes aspectos de la organización de un gobierno. De manera similar, los estilos deben tener en cuenta estos diversos aspectos del funcionamiento individual (STERNBERG, THOMAS, *et al.*, 2001).

Funciones, formas, niveles, alcances e inclinaciones de autogobierno. Las funciones de autogobierno se clasifican como de orden legislativo, ejecutivo y judicial. El pensamiento legislativo: Sugiere que estas personas trabajan mejor con problemas no estructurados o previamente planteados, les agradan las tareas donde desarrollen su creatividad y puedan decidir por sí mismos lo que hacer y cómo hacerlo, son personas que se caracterizan por su creatividad. El pensamiento ejecutivo: Prefieren los problemas estructurados, planteados de antemano, prefieren tareas donde pueden seguir instrucciones, regularmente son personas que se caracterizan por agradar mucho de implementar las ideas de otras personas. El pensamiento judicial: Prefieren problemas donde analicen y evalúen ideas preexistentes, les gusta evaluar reglas y procesos. Son personas que les encanta dar opiniones, juzgar el trabajo realizado y la ejecución del mismo (STERNBERG, 1999).

Formas de los estilos: Las formas de los gobiernos están referidas a la manera de organizar el mundo para solucionar los problemas, y se pueden dividir básicamente en cuatro: La forma monárquica, en donde el poder se concentra en una sola persona guiada por un solo objetivo; la forma jerárquica, donde el poder gira en torno a una jerarquía de metas, estableciéndose prioridades y distribuyéndose los recursos equitativamente; la forma oligárquica, donde el poder se encuentra en manos de un grupo de personas pertenecientes a una misma clase social, motivadas por varias metas y objetivos a la vez, y con la misma importancia ; y la forma anárquica, que se caracteriza por un desorden o confusión de poderes debido a una ausencia o debilidad de la autoridad. En una anarquía, el poder se funda en un antisistema (STERNBERG, 1999).

Los niveles de los estilos hacen referencia a las jurisdicciones de cada gobierno, como son los gobiernos globales y los gobiernos locales. Los gobiernos globales, son aquellos que ven los problemas y situaciones abarcando los aspectos más generales y totales de un país, como el estatal y el automático; los gobiernos locales, son aquellos que abarcan los problemas o aspectos de una determinada localidad, como son los gobiernos comarcales y municipales. Aunque la mayoría de las personas prefieren trabajar en un nivel más global o más local, una clave para resolver problemas con éxito en muchas situaciones es la capacidad de pasar de un nivel a otro (DELGADO, 2004).

El alcance de los estilos está referido a los planos o ámbitos de interacción de los

gobiernos con el mundo y consigo mismo. Es por este motivo que los gobiernos tienen un alcance Interno y externo. Estilo Interno: Las personas que presentan este tipo de estilo se manifiestan introvertidas, tendientes a concentrarse en una tarea o trabajo de manera personal o individual. Son personas poco sensibles, distraídas, y que prefieren trabajar de manera solitaria. Estilo Externo: Las personas Externas tienden a ser extrovertidas, orientadas a la gente y expansivas (STERNBERG, 1999).

Inclinaciones de los Estilos: Las inclinaciones se refieren a las orientaciones o tendencias ideológicas de los partidos políticos de todo gobierno. Estas ideologías pueden tener un carácter liberal, en donde se busca principalmente el cambio; y un carácter conservador, en donde se busca lo previamente establecido no dando opción al cambio. Es así, que las inclinaciones de los estilos de pensamiento hacen mención a las diversas tendencias de buscar o evitar el cambio a la hora de enfrentar los diferentes problemas o cuestiones que se presentan en su sociocultura (STERNBERG, 1999).

En relación a los niveles, por un lado, están las personas globales y por el otro, las locales. El estilo global corresponde a aquellos sujetos que prefieren abordar cuestiones relativamente amplias y abstractas, que ignoran o rechazan los detalles (STERNBERG, 1998).

El logro de aprendizaje uno de los principales cuestionamientos de la academia frente a los procesos de enseñanza aprendizaje están centrados en “el rendimiento escolar” o “logro de aprendizaje”, pensado más allá de los resultados de la evaluación formal como exclusivo criterio determinante en la constatación de dicho rendimiento, para incluir otros factores como el aprendizaje profundo, nivel de logro alcanzado en materias específicas, tasas de repetición y de retención escolar entre otros. El grueso de las investigaciones al respecto, determina que es la calificación o promedio ponderado uno de los criterios más objetivos y concretos para indagar los niveles de logro del estudiante, como afirma Cascón: “probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al logro académico son: las calificaciones escolares; éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para el desarrollo como miembro activo de la sociedad” (CASCÓN, 2000).

Entre las variables del logro académico se muestran fundamentales los factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos (NAVARRO, 2003).

El logro académico es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico”, En consecuencia, frente a la pregunta por el logro académico, se establecen de manera general dos conjuntos de causas: aquellos aspectos relacionados con la escuela como sistema educativo y aquellas características que los alumnos exhiben a partir de su contexto social, de sus capacidades personales, de

sus motivaciones, en otras palabras, se puede establecer en cuanto al logro académico, factores extrínsecos e intrínsecos tanto a la escuela como al sujeto. (Jiménez, 2000).

Las investigaciones al respecto plantean que los factores más trascendentes en el logro académico del estudiante están dados significativamente por los factores intrínsecos al sujeto, (JENCKS, 1971).

Estilos de pensamiento y logro de aprendizaje es el supuesto básico que guía la organización de la investigación, especialmente el estudio correlacional logro académico y estilos de pensamiento, es la interdependencia entre estas variables. Si bien no se trata de separar apriorísticamente dos naturalezas cognitivas disímiles, se parte de la premisa que la diferenciación de las áreas de ciencias naturales-tecnológicas y sociales-humanísticas es relevante para la ocurrencia de una distribución asimétrica de competencias intelectuales entre los estudiantes de las mismas (GONZÁLEZ, 1992).

Otro enfoque de habilidades mentales diferenciales como es el de las inteligencias múltiples, a través de estudios que han utilizado escalas que operacionalizan las distintas inteligencias, también se ha mostrado útil para la identificación de asociaciones entre perfil de habilidades y logro académico (GARDNER, 1995).

Asimismo, los trabajos de Sternberg sobre naturaleza y estructura de la inteligencia, formas de organización cognitiva y factores componentes de la misma, han resultado inspiradores para la investigación de habilidades diferenciales y logro académico (GARDNER, 1995, PIZARRO, CRESPO, 1997).

Especialmente su teoría sobre estilos de pensamiento ha abierto nuevas perspectivas para el estudio de habilidades diferenciales y performance en distintos dominios (CASTRO SOLANO, CASULLO, 2000, STERNBERG, 1997). Siguiendo estas líneas de indagaciones, el presente trabajo aspira a brindar un nuevo aporte en torno a las relaciones entre aptitudes, estilos cognitivos, logro académico e incidencia de la variable “estudios universitarios” sobre el perfil de aptitudes y estilos (STERNBERG, 1988, 1997, 1998).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación fue realizada en el Instituto Superior Pedagógico de Puno, el mismo que se encuentra ubicado en la provincia de Puno, distrito de Salcedo ubicado a 3 km del centro de la ciudad de Puno. Entre sus servicios se encuentra la formación de profesionales en educación primaria, que es con cuya población se llevó a cabo el estudio.

La población comprendió a todos los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico de Puno (8 alumnos del ciclo II y 30 alumnos del ciclo X), que suman 38 alumnos matriculados; por lo tanto, se ha considerado al total de la población como muestra.

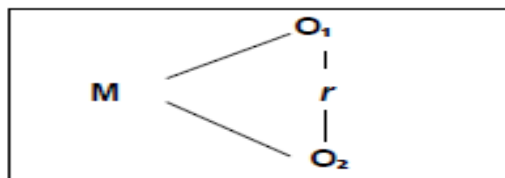
Métodos

Para el estilo de pensamiento, la recolección de datos se utilizó el instrumento denominado *Thinking Styles Questionnaire for Students* (TSQS). Este cuestionario ha sido elaborado por Sternberg y Wagner, 1991. Evalúa los estilos de autogobierno de los alumnos. Está constituido por 45 ítems, Evalúa 13 indicadores (legislativa, ejecutiva, judicial, monárquica, jerárquica, oligárquica, anárquica, global, local, interno, externo, liberal y conservadora) de los estilos intelectuales (8 ítems por cada dimensión), las cuales se agrupan en 5 dimensiones (funciones, formas, niveles, ámbitos y tendencias).

Para el logro académico, la recolección de información de la variable logro académico, la misma fue tomada directamente de los registros de los docentes de los cursos que se imparten en la Institución, las que fueron obtenidas con la autorización del Director del Instituto Superior Pedagógico de Puno.

Diseño correlacional: Permite examinar los efectos de las variables, asumiendo que la variable independiente ha ocurrido señalando efectos sobre la variable dependiente, en esta investigación se espera relacionar los estilos de pensamiento con el logro académico.

Esquema:



Donde:

M = Muestra.

O₁ = Variable 1: Estilos de pensamiento

O₂ = Variable 2: Logro académico

r = Relación de las variables de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio: Estilo de pensamiento y logro de aprendizaje en estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Puno, se presentan y exponen de acuerdo a lo propuesto en los objetivos de la investigación; se aplicó un inventario de estilos de pensamiento y los logros de aprendizaje se tomaron como el promedio que obtuvieron los estudiantes en el semestre anterior; el análisis estadístico fue descriptivo utilizando tablas de frecuencia absoluta y porcentual, el coeficiente de correlación lineal de Pearson fue utilizado para probar las correlaciones

estadísticas con un 95% de confianza.

Respuesta Por su función	A		B		C		D		E		F		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Legislativo	0	0.0	0	0.0	1	2.6	9	23.7	16	42.1	12	31.6	38
Ejecutivo	2	5.3	4	10.5	7	18.4	7	18.4	10	26.3	8	21.1	38
Judicial	4	10.5	6	15.8	8	21.1	7	18.4	5	13.2	8	21.1	38
Promedio	2	5.3	3	7.9	5	13.2	8	21.1	11	28.9	9	23.7	38

Totalmente falso (A); Mayoritariamente falso (B); Más falso que verdadero (C); Más verdadero que falso (D); Mayoritariamente verdadero (E); Totalmente verdadero (F).

Tabla 1. Estilos de Pensamiento según su función en estudiantes de educación primaria del I.S.P.P.

En la tabla 1, los resultados de la evaluación de los estilos de pensamiento para su función, indica que para el estilo legislativo (personas que trabajan mejor con problemas no estructurados) la mayor parte de estudiantes señala que es Mayoritariamente verdadero (42.1%) mientras que para el estilo Ejecutivo (personas que prefieren problemas planteados de antemano con instrucciones, se obtuvo también que la mayoría opina que es Mayoritariamente verdadero (26.3%), para el estilo Judicial, (personas que evalúan reglas y procesos) se determinó que la mayor parte señala ser Más falso que verdadero y Totalmente verdadero respectivamente (21.1%). De los resultados promedio del estilo de pensamiento por su función se tiene que mayormente los estudiantes señalan ser Mayoritariamente verdadero (28.9%) (PEARSON, TRIOLA, 2009).

Respuesta Por su forma	A		B		C		D		E		F		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Jerárquico	9	23.7	2	5.3	12	31.6	8	21.1	6	15.8	1	2.6	38
Monárquico	0	0.0	0	0.0	1	2.6	11	28.9	12	31.6	14	36.8	38
Oligárquico	6	15.8	5	13.2	9	23.7	3	7.9	9	23.7	6	15.8	38
Anárquico	0	0.0	6	15.8	4	10.5	7	18.4	14	36.8	7	18.4	38
Promedio	4	10.5	3	7.9	7	18.4	7	18.4	10	26.3	7	18.4	38

Totalmente falso (A); Mayoritariamente falso (B); Más falso que verdadero (C); Más verdadero que falso (D); Mayoritariamente verdadero (E); Totalmente verdadero (F).

Tabla 2. Estilos de Pensamiento según su forma en estudiantes de educación primaria del I.S.P.P.

En la tabla 2, los resultados de la evaluación de los estilos de pensamiento por su forma, indica que para el estilo Jerárquico, (personas con jerarquía de metas que examinan los problemas desde varios puntos de vista) la mayor parte de estudiantes señala que es

Más falso que verdadero (31.6%), mientras que para el estilo Monárquico,(consideran un solo objetivo o necesidad son decididos) se obtuvo que la mayoría opina que es Totalmente verdadero (36.8%), para el estilo Oligárquico, (personas que consideran un conjunto de objetivos de igual importancia) se determinó que la mayor parte señala ser Más falso que verdadero (23.7%) y en el estilo Anárquico, (presenta una manera aleatoria de abordar los problemas) Mayoritariamente verdadero (36.8%). De los resultados promedio del estilo de pensamiento por su forma, se tiene que mayormente los estudiantes señalan ser Mayoritariamente verdadero (26.3%) (PEARSON, TRIOLA, 2009).

Respuesta	A		B		C		D		E		F		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Global	7	18.4	5	13.2	6	15.8	8	21.1	9	23.7	3	7.9	38
Local	5	13.2	6	15.8	9	23.7	7	18.4	1	2.6	10	26.3	38
Promedio	6	15.8	5	13.2	8	21.1	7	18.4	5	13.2	7	18.4	38

Totalmente falso (A); Mayoritariamente falso (B); Más falso que verdadero (C); Más verdadero que falso (D); Mayoritariamente verdadero (E); Totalmente verdadero (F).

Tabla 3. Estilos de Pensamiento según su nivel en estudiantes de educación primaria del I.S.P.P.

En la tabla 3, Los resultados de la evaluación de los estilos de pensamiento por su nivel, indica que para el estilo Global (personas que destacan aspectos generales) la mayor parte de estudiantes señala que es Mayoritariamente verdadero (23.7%), mientras que para el estilo Local (enfrentan problemas considerando los detalles) se obtuvo que la mayoría opina que es Totalmente verdadero (26.3%). De los resultados promedio del estilo de pensamiento por su nivel, se tiene que mayormente los estudiantes señalan ser Más falso que verdadero (21.1%) (PEARSON, TRIOLA, 2009).

Respuesta	A		B		C		D		E		F		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Interno	8	21.1	6	15.8	8	21.1	5	13.2	5	13.2	6	15.8	38
Externo	5	13.2	6	15.8	10	26.3	4	10.5	5	13.2	8	21.1	38
Promedio	6	15.8	6	15.8	9	23.7	5	13.2	5	13.2	7	18.4	38

Totalmente falso (A); Mayoritariamente falso (B); Más falso que verdadero (C); Más verdadero que falso (D); Mayoritariamente verdadero (E); Totalmente verdadero (F).

Tabla 4. Estilos de Pensamiento según su forma en estudiantes de educación primaria del I.S.P.P.

En la tabla 4, los resultados de la evaluación de los estilos de pensamiento por su alcance, indica que para el estilo Interno (son introvertidas, se concentran en un trabajo de manera personal) la mayor parte de estudiantes señala que es Mayoritariamente falso

(21.1%) y Más falso que verdadero (21.1%), mientras que para el estilo Externo (son extrovertidas, realizan trabajo en equipo) se obtuvo que la mayoría opina que es Más falso que verdadero (26.3%). (Pearson 1926). De los resultados promedio del estilo de pensamiento por su alcance, se tiene que mayormente los estudiantes señalan ser Más falso que verdadero (23.7%) (PEARSON, TRIOLA, 2009).

Respuesta Por su inclinación	A		B		C		D		E		F		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Liberal	7	18.4	5	13.2	5	13.2	8	21.1	6	15.8	7	18.4	38
Conservador	0	0.0	8	21.1	4	10.5	9	23.7	6	15.8	11	28.9	38
Promedio	6	15.8	6	15.8	5	13.2	5	13.2	6	15.8	9	23.7	37

Totalmente falso (A); Mayoritariamente falso (B); Más falso que verdadero (C); Más verdadero que falso (D); Mayoritariamente verdadero (E); Totalmente verdadero (F).

Tabla 5. Estilos de Pensamiento según su forma en estudiantes de educación primaria del I.S.P.P.

En la tabla 5, los resultados de la evaluación de los estilos de pensamiento por su inclinación, indica que para el estilo Liberal (tienden a ir más allá de los procedimientos y reglas existentes, no les agrada la rutina) la mayor parte de estudiantes señala que es Más verdadero que falso (21.1%), mientras que para el estilo Conservador (evitan el cambio, usan procedimientos y reglas ya existentes) se obtuvo que la mayoría opina que es Totalmente verdadero (28.9%) (PEARSON, TRIOLA, 2009). De los resultados promedio del estilo de pensamiento por su inclinación, se tiene que mayormente los estudiantes señalan ser Totalmente verdadero (23.7%).

De los resultados expuestos para este objetivo se determinó que los estilos predominantes en los estudiantes fueron el Legislativo, Monárquico, Local y Conservador, puesto que son estos estilos los que presentan mayores frecuencias en las respuestas formuladas para medir las mismas (PEARSON, TRIOLA, 2009).

Estudios anteriores como (STERNBERG, 1999), indican que el interés en la noción de los estilos de pensamiento es una respuesta al reconocimiento de que identificar las mismas puede ofrecer información importante sobre el desempeño de estudiantes; los resultados de nuestro estudio indican entre los estilos predominantes está el legislativo, que está conformado por estudiantes que tienden a crear fórmulas y planear soluciones a los problemas, prefieren más formular leyes que seguir las establecidas y ponen en tela de juicio las normas y suposiciones antes que aceptarlas. A estas personales les gusta hacer las cosas a su manera y establecer sus propias reglas. Por lo general prefieren actividades creativas, constructivas y de planeamiento, como elaborar proyectos, fundar nuevas empresas o instituciones entre otras. Se presenta en aquellas profesiones que eligen desarrollar toda su capacidad creativa como el científico, el escritor, el artista, el arquitecto,

el escultor, etc. (ESCURRA MAYAUTE, 2001). En este sentido nuestros resultados han permitido identificar a este tipo de estudiante con capacidades útiles en el proceso de aprendizaje y formación en el que se encuentran en el Instituto Superior Pedagógico de Puno.

Así mismo identificamos al estilo Monárquico como predominante en los estudiantes, este estilo se caracteriza por abordar los problemas desde una sola perspectiva, es decir que toma en cuenta un solo objetivo o necesidad a la vez, por lo que tiene un sentido limitado de las prioridades y alternativas. Lo que le lleva a ver las cosas desde un solo punto de vista y estar motivado por una sola meta o necesidad a la vez, poniendo atención sólo a los aspectos que más le interesan, es decir que si no logra ver la relación entre algo y sus preferencias, puede considerarlo sin importancia. Estas personas al hablar o escribir, se ciñen a una idea principal, prefieren tratar problemas o cuestiones generales en vez de detalles (STERNBERG, 1999).

También identificamos como predominante el estilo Local, caracterizado porque implica enfrentarse a los problemas centrándose en cuestiones específicas y concretas, trabajando con los detalles. Tienden a orientarse hacia los aspectos pragmáticos de una situación, siendo muy realistas. Son personas que tienden a descomponer un problema en problemas menores que puedan resolver sin trabajar con la totalidad (STERNBERG, 1999).

La interacción entre los estilos de Pensamiento y el talento en estudiantes de educación secundaria en Estados Unidos. Las decisiones referidas a investigación, instrucción y programación necesitan habilidades del talentoso y de sus estilos de pensamiento. Por tanto, los estilos del pensamiento son muy importantes en la toma de decisiones, por lo que al parecer cada estilo tendría ventajas y desventajas, dependiendo de las actividades en las que se desempeñan los sujetos; en nuestro caso los estilos predominantes podrían guardar relación con el rendimiento académico (STERNBERG, GRIGORENKO, 1993).

Nivel	En inicio		En proceso		Logro		Logro destacado		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Formación especializada									
Ciencias Sociales I	9	23.7	17	44.7	7	18.4	5	13.2	38
Matemática I	9	23.7	17	44.7	5	13.2	7	18.4	38
Comunicación I	12	31.6	14	36.8	11	28.9	1	2.6	38
Inglés I	8	21.1	14	36.8	9	23.7	7	18.4	38
Tecnología de la información Com I	8	21.1	16	42.1	9	23.7	5	13.2	38
Educación Física I	13	34.2	14	36.8	9	23.7	2	5.3	38
Arte	9	23.7	17	44.7	8	21.1	4	10.5	38
Cult. Científico Amb. I	9	23.7	16	42.1	10	26.3	3	7.9	38
Psicología I	10	26.3	14	36.8	3	7.9	11	28.9	38
Desarrollo Voc. Tutoría I	8	21.1	17	44.7	6	15.8	7	18.4	38

Práctica I	2	5.3	16	42.1	13	34.2	7	18.4	38
Opcional/Seminarios	10	26.3	14	36.8	4	10.5	10	26.3	38
Gestión de Instituciones E. Primaria	7	18.4	11	28.9	15	39.5	5	13.2	38
Investigación aplicada IV	9	23.7	14	36.8	9	23.7	6	15.8	38
Practica pre profesional V	5	13.2	20	52.6	7	18.4	6	15.8	38
Promedio	9	23.6	15	39.4	8	21.0	6	15.79	38

Tabla 6. Logro de aprendizaje para formación especializada en estudiantes de educación primaria del I.S.P.P.

Fuente: registro de calificaciones I.S.P.P.

En la tabla 6, los resultados para la variable de logro de aprendizaje para los cursos de formación especializada, permite identificar que los cursos con frecuencias más altas, es decir en nivel de logro destacado se encuentran Psicología I con 28.9% y Opcional/ Seminarios con 26.3% en nivel de logro destacado. En nivel de logro destacan los cursos de Gestión de Instituciones E. Primaria con 39.5% y Práctica I con 34.2%. Mientras que por otro lado con niveles bajos de aprendizaje se encuentran en nivel de en inicio Educación Física I con 34.2% y Comunicación I con 31.6%. El logro de aprendizaje es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico”, En consecuencia, frente a la pregunta por el logro de aprendizaje, se establecen de manera general dos conjuntos de causas: aquellos aspectos relacionados con la escuela como sistema educativo y aquellas características que los alumnos exhiben a partir de su contexto social, de sus capacidades personales, de sus motivaciones, estos serían los que comprenden a los estilos de pensamiento (JIMÉNEZ, 2000).

CONCLUSIONES

Se determinó que los estilos de pensamiento que se correlacionan estadísticamente con el logro académico ($p < 0.05$), fueron el estilo Judicial y Oligárquico de forma positiva con $r = 0.381$ y $r = 0.323$ respectivamente, el estilo Monárquico se relaciona de forma negativa con $r = -0.386$, en estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno.

Los estilos de pensamiento predominantes en los estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno, son los estilos de pensamiento Legislativo con mayoritariamente y/o totalmente verdadero 42.1%, Monárquico 36.8%, Local 26.3% y Conservador 28.9%, por ser los más utilizados en las actividades de los estudiantes.

El nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno, fue para cursos de formación especializada en nivel de en proceso de aprendizaje con 39.4% en los estudiantes

de la carrera profesional de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno.

REFERENCIAS

CASCÓN, L. "Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico", **En red**, 2000. .

CASTRO SOLANO, A., CASULLO, M. **Los estilos de personalidad en el ámbito laboral**. Madrid, Miño y Dávila, 2000.

DELGADO, A. **Relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento en estudiantes de maestría considerando las especialidades profesionales y el tipo de universidad**. 2004. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2004.

ESCURRA MAYAUTE, L. M. "Estilos de Pensamiento en estudiantes de la UNMSM", **Revista de Investigaciones en Psicología de la UNMSM - Lima**, v. 4, n. 1, p. 9-34, 2001.

GARDNER, H. "Reflections on multiple intelligences", **Phi Delta Kappan**, 1995. Disponible em: <http://0-research.ebscohost.com.library.alliant.edu/login.aspx?direct=true&db%0A=ehh&AN=9512053705&site=ehost-live&scope=site>.

GONZÁLEZ, G. **El Perfil Cognitivo y Vocacional del Estudiante de Psicología**. 1992. Universidad de Buenos Aires - UBA, Argentina, 1992.

GRIGORENKO, E., STERNBERG, R., SAKLOFSKE, *et al.* **Thinking styles - International Handbook of personality and intelligence**. New York, Plenum Press, 1995.

JENCKS, C. **Inequality**. Londres, Allen Lane, 1971.

JIMÉNEZ, M. "Competencia social: intervención preventiva en la escuela", **Infancia y Sociedad**, v. 24, p. 21-48, 2000.

MUÑOZ, M., IZAGUIRRE, Y., AURELIO, V., *et al.* **Mejorar procesos, mejorar resultados en educación**. [S.I.], Universidad de Deusto, España, 2003.

NAVARRO, R. "El rendimiento académico: concepto investigación y desarrollo", **Reice – Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, v. 1, n. 2, p. 2, 2003.

PEARSON, TRIOLA, M. F. **ESTADÍSTICA**. Décima edi ed. México, PEARSON EDUCACIÓN, 2009.

PIZARRO, R., CRESPO, N. "Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares", **Revista de Psicología de la Universidad de Chile**, v. 7, p. 25-33, 1997.

STERNBERG, R. "Intelligence as developing expertise", **Contemporary Educational Psychology**, v. 24, p. 259-375, 1998.

STERNBERG, R. "La teoría de la inteligencia exitosa", **Sage Journal**, v. 3, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>.

STERNBERG, R. **Los estilos de pensamiento**. Barcelona, Paidós, 1997.

STERNBERG, R. **The triarchic mind**. Nueva York, Viking, 1988.

STERNBERG, R. **Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality**. New York, Cambridge University Press, 1994.

STERNBERG, R., GRIGORENKO, E. "Thinking Styles and the gifted", **Roeper review**, v. 16, n. 2, p. 122-130, 1993.

STERNBERG, R., THOMAS, R., ZHANG, L.-F. "Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles", **International Review of Education**, v. 48, p. 525-532, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021336832477>.

STERNBERG, R., ZHANG, L. "Thinking styles and teachers' characteristics", **International Journal of Psychology**, v. 37, n. 1, p. 3-12, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207590143000171>.

ZHANG, L. **Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionary**. [S.l.], Psycho Info, 2000.

FAKE NEWS NO ENSINO REMOTO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO MARANHÃO

Data de aceite: 01/11/2022

Marcia Amelia Gaspar Matos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, bacharela em Engenharia Agrônômica pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e Licenciada em Biologia pela Universidade Vale do Acaraú -UVA

Vicente de Paula Campos Freitas

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Licenciado em Biologia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Nayane de Jesus Pinheiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Cristiane Silva Gonçalves

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Licenciada em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

Mariana Guelero do Valle

Doutora e Mestra em Educação. Professora do Depto de Biologia (DEBIO/PPGEEB/PPECEM). Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O presente trabalho objetivou analisar as fake news (notícias falsas) nas práticas pedagógicas na perspectiva dos professores do ensino médio das escolas do Estado do Maranhão. O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi um questionário com 16 questões feito no google formulário e distribuído via Whatsapp para professores da educação básica do estado do Maranhão que lecionam em escolas estaduais, municipais, federais e privadas. Os resultados obtidos nos proporcionaram identificar que a maioria dos docentes consideram muito fácil a disseminação de notícias falsas e, por conta, disso consideram importante falar sobre as fake news em sala de aula, pois já presenciaram conversas entres os alunos em que alguma inverdade estaria sendo repassada. Ao vivenciarem essas situações, a maioria dos professores fizeram alguma intervenção, além disso, os docentes, em sua maioria,

relataram também se manifestar quando surge alguma fake news entre os professores em seus grupos de interação da escola. Foi constatado também que a maioria dos professores consideram muito importante combater as notícias falsas no ambiente escolar em tempos de ensino remoto e serem necessárias reflexões acerca do uso de tecnologias e como lidar com as fake news em sala de aula. No trabalho de combater a disseminação das fake News, que aumentam com situações de períodos longos de interação virtual como no ensino remoto, se faz necessário investir na alfabetização midiática e informacional, bem como na formação do pensamento crítico e da análise do que se propaga e do que se recebe nas redes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Fake news. Ensino remoto. Perspectivas de professores.

ABSTRACT: This study aimed to analyze fake news in pedagogical practices from the perspective of high school teachers in schools in the State of Maranhão. The data collection instrument used in the research was a questionnaire with 16 questions made in a google form and distributed via Whatsapp to basic education teachers in the state of Maranhão who teach in state, municipal, federal and private schools. The results obtained allowed us to identify that most teachers consider it very easy to disseminate false news and, because of this, consider it important to talk about fake news in the classroom, as they have already witnessed conversations between students in which some untruth was being passed on. When experiencing these situations, most teachers made some intervention, in addition, most teachers also reported manifesting when there is some fake news among teachers in their school interaction groups. It was also found that most teachers consider it very important to combat false news in the school environment in times of remote education and that reflections are needed on the use of technologies and how to deal with fake news in the classroom. In the work of combating the spread of fake News, which increase with situations of long periods of virtual interaction such as in remote education, it is necessary to invest in media and information literacy, as well as in the formation of critical thinking and the analysis of what is propagated and of what is received on social networks.

KEYWORDS: Fake News. Remote teaching. Teachers' perspectives.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino remoto é uma modalidade de ensino, em caráter emergencial, por conta da pandemia do coronavírus. Pela necessidade do isolamento social diante da gravidade da doença, escolas do mundo inteiro tiveram que encerrar as suas atividades presencialmente.

De acordo com Moraes (2020):

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. E é considerado emergencial em decorrência de situação inesperada e imprevisita. (MORAES, 2020, pg. 48).

Como o ensino remoto proporciona a utilização de várias plataformas e aumenta o tempo dos alunos no ambiente virtual, a divulgação de notícias falsas nessas plataformas tem mais visualização e conseqüentemente mais pessoas sujeitas a divulgar fake news

e, com isso, causar os transtornos advindos de tal ato, que pode proporcionar violência, preconceitos e até mortes.

Segundo Filho, 2018:

O termo fake news deveria ser compreendido como toda informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso, com vistas ao lucro fácil ou à manipulação política. (FILHO, 2018, pg. 43).

CAMPOS (2020) afirma que “as fakes news sempre estiveram presentes ao longo da história, o que mudou foi a nomenclatura, o meio utilizado para divulgação e o potencial de persuasão que o material falso adquiriu nos últimos anos.” Essas inverdades e o seu poder de viralizar tem gerado amplo debate na sociedade, visto que nunca é sem intenção, sempre tem um motivo, que geralmente pode ser ideológico, preconceituoso, por grupos sensacionalistas, questões religiosas, dentre outros.

Várias motivações estão por trás da criação de notícias falsas, entre elas podemos citar um jornalismo fraco que busca visibilidade focando nas manchetes sensacionalistas e provocativas; partidarismo, visando o lucro a influência política ou poder, o que se mostra particularmente presentes em época de eleição e de crises. (SERRA, 2018, pg. 21).

Com o intuito de identificar as particularidades enfrentadas, vencidas ou não pelos professores que estão vivenciando essa realidade e conseqüentemente os seus alunos, esse estudo se faz necessário para obter informações acerca da problemática do ensino remoto.

Assim como os professores trabalham essas questões das inverdades (fake news) acerca dos diversos assuntos da sua disciplina e de outros que podem surgir no momento das suas aulas, na efetivação de um ensino aprendido de forma significativa e emancipadora para se conseguir uma educação de qualidade em tempos desafiadores para todos.

De acordo com o exposto, Filho, 2018 afirma que:

O mais eficiente anteparo contra às fake news – a melhor barreira de proteção da veracidade – continua sendo a educação básica de qualidade, apta a estimular o discernimento na escolha das leituras e um saudável ceticismo na forma de absorvê-las. (FILHO, 2018, pg. 44).

Nesse sentido, essa pesquisa tem o objetivo de analisar às fake news nas práticas pedagógicas na perspectiva dos professores do ensino médio das escolas do estado do Maranhão.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O primeiro documento legal regulamentando o ensino remoto foi a Portaria do MEC nº 343/2020 de 17 de março que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por

aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020). Essa portaria não autorizou o ensino à distância (EAD), ela é destinada apenas para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O estado do Maranhão foi um dos primeiros a suspender as aulas presenciais e a esperar as diretrizes do Ministério da Educação, e com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 05/2020 que contempla a realização de atividades não presenciais como possibilidades de dar apoio ao cumprimento da carga horária das diferentes séries escolares, foi adotado o ensino remoto em todas as escolas do nosso estado.

Com essa modalidade vieram os entraves a serem superados e as possibilidades a serem aproveitadas principalmente pelos professores que estão na linha de frente da educação dos diversos municípios do Maranhão. A diversidade existente entre os municípios e a realidade enfrentadas nas escolas é individual e restrita a cada local e a cada escola.

As notícias falsas já existem há muito tempo, mas essa expressão “fake news” ficou conhecida nas eleições presidenciais do ano de 2016 dos Estados Unidos, e aqui no Brasil, em 2018. Segundo Santaella (2018, p.23) afirma que as fake news [...] visam influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou causar confusões em prol de interesses escusos.

Nesse cenário atual de facilidade da disseminação de notícias falsas virtualmente, mostra-se fundamental desenvolver o pensamento crítico dos alunos com relação ao que leem, compartilham e produzem na internet. Essa abordagem está prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e é, também, defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

“(...) interpretação de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações” (BRASIL, 2018, p. 545).

Martirani (2008) acrescenta que a educação voltada para a comunicação é responsável pela democratização da comunicação, possibilitando o acesso e compreensão das informações veiculadas.

Desta forma:

Priorizar um modelo educacional que dialogue com a comunidade, e estimule o discente a compreender qual papel social deve exercer na comunidade, assegurando a esta o direito a comunicação, uma maneira eficiente de combater a produção e disseminação de fake news (EAD FREIRIANA, 2020).

Com isso, a educação se torna essencial para o combate às notícias falsas, pois capacita os alunos a ter habilidade de checagem de informação e os fazem reconhecer as estratégias utilizadas na disseminação de fake news, reconhecendo e sabendo os grandes prejuízos do repasse de uma notícia duvidosa.

3 | METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, uma vez que foram avaliadas as opiniões, reações e aceitação quanto a coleta de informações. Segundo YIN (2016):

Pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores. (YIN, 2016, pg. 28).

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário que foi analisado minuciosamente no intuito de obter as informações propostas pelo trabalho.

O estudo foi realizado com professores das diversas disciplinas do ensino médio do estado do Maranhão que estão tendo a experiência do ensino remoto e que lecionam nas escolas de ensino médio do estado, município, federal e da rede privada. O público alvo foi escolhido devido a participação de professores de todo estado do Maranhão e das diversas esferas institucionais que estão vivendo essa experiência, sendo, portanto, uma boa forma de identificar a opinião e vivência das realidades enfrentadas por eles, bem como obter várias reflexões diversificadas em diferentes perspectivas, visto que os municípios e as escolas são diferentes, tem realidades diferentes e conseqüentemente limites e possibilidades diferenciadas. O convite para a participação da pesquisa foi enviado aos professores por meio da rede social Whatsaap e o questionário foi elaborado utilizando a plataforma Google Forms. No formulário, inicialmente, os professores assinaram eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário utilizado na pesquisa teve a participação de 35 professores. O período de aplicação ocorreu na primeira quinzena do mês de agosto, e a fim de garantir o anonimato dos participantes, estes foram referenciados por meio de código (DO-1 a DO-35). Sobre as questões, a maioria foi de múltipla escolha, com algumas com resposta única e outras os participantes poderiam selecionar mais de uma resposta (caixa de seleção), sendo, portanto, possível uma porcentagem acima de 100% na totalidade do resultado.

A maior parte dos docentes lecionam no município de São Luís (71,6%), alguns em Açailândia (2,9%), Cantanhede (8,6%), Caxias (2,9%), Paço do Lumiar (2,9%), São José de Ribamar (5,8%), Santa Rita (2,9%) e São Luís e Alcântara simultaneamente (2,9%). Destes 94,3% trabalham somente em escolas públicas; 2,9% em escolas privadas e 2,9% simultaneamente pública e privada. Obtivemos a participação de professores de diversas disciplinas, sendo 14,3% de Química, 14,3% de Língua Portuguesa, 11,4% de Matemática,

11,4% de Geografia, 9,1% de Sociologia, 8,6% de Arte, 8,6% de Educação Física, 8,6% de Física, 5,7% História, 2,9% de Língua Espanhola, 2,9% de Filosofia e Biologia com 2,9%. A maioria dos discentes lecionam há 21 anos ou mais (38,2%), os que lecionam de 11 a 20 anos foram 32,4%, já os de 6 a 10 anos foram 26,5% e os que lecionam de 0 a 5 anos foram 2,9%.

Ao questionarmos como funciona o ensino remoto em seu ambiente de trabalho, a maioria (55,9%) respondeu que funciona parcialmente, 23,5% disseram que funciona precariamente, e funciona muito bem obteve 20,6% das respostas. Nenhum professor falou que na sua escola não funciona o ensino remoto.

Foi perguntado também sobre a plataforma ou aplicativo utilizado nas aulas remotas em sua escola e 64,7% apontou o Google Meet como ferramenta mais utilizadas por eles, seguido do WhatsApp com 14,7%, já 11,8% responderam que é o Google Classroom o mais usado, e 2,9% responderam que na sua escola eles utilizam simultaneamente o WhatsApp, Google Classroom e o Google Meet, também utilizam simultaneamente o WhatsApp, Youtube e o Google Meet (2,9%) e a utilização do Zoom obteve 2,9% das respostas dos professores participantes.

Na questão de número 7, a pergunta foi: Os alunos participam das aulas? E a resposta que obteve maior porcentagem, com 62,9% foi “poucos alunos”, com 22,9% para “metade da turma”, 11,4% responderam que “a maioria participa das aulas” e 2,9% falaram que todos participam. Em relação ao aumento do acesso à informação por meio das redes sociais proporcionou: 57,1% respondeu que proporcionou “muitos benefícios”, 31,4% responderam “poucos benefícios”, “não sei” foi a resposta de 8,6% e “não trouxe benefícios” foi a resposta de 2,9%.

Sobre o que são fake news, 18 professores (DO1, 3, 4, 6, 10, 12, 13 14, 15, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32 e 34) responderam que são notícias ou informações falsas (51,43%). Os outros (48,57%), além de enfatizar que são notícias falsas, deram algumas outras informações, como por exemplo: desrespeito, causam sérios problemas, confundem as pessoas, tem o intuito de causar polêmicas, para prejudicar pessoas ou instituições e sem embasamento na verdade e na ciência. Tais respostas se encontram em consonância com a definição trazida por Campos (2020) que relata que “fake News são notícias falsas publicadas por veículos de comunicação como se fossem informações reais.”

Quando os professores foram questionados se é fácil propagar fake News, a grande maioria marcou que é muito fácil (89,9%) e 17,1% apontaram como “relativamente fácil.” Quando questionamos sobre o costume de falar sobre as fake news em sala de aula, com seus alunos, 51,4% responderam “frequentemente”, 37,1% falaram “algumas vezes”, 5,7% afirmaram “raras vezes” e 5,7% nunca falaram sobre as fake News em sala de aula. Isso evidencia o que CAMPOS (2020) comenta:

As *fake news* têm um grande poder viral, isto é, espalham-se rapidamente. As informações falsas apelam para o emocional do leitor/espectador, fazendo

com que as pessoas consumam o material “noticioso” sem confirmar se é verdade seu conteúdo. (CAMPOS, 2020, pg. 1)

Em se tratando das aulas remotas e das fake news, foi perguntado aos professores se já haviam presenciado algum aluno usar de inverdades para falar de determinado assunto em sala de aula e as respostas foram: 45,7% afirmaram que viram “poucas vezes”, já 22,9% presenciaram várias vezes, 17,1% informaram que não lembravam e nunca presenciaram esse episódio foram 14,3%. Atrelada a essa questão, foi perguntado qual foi a reação do professor caso houvesse presenciado a utilização de fake News por parte dos alunos e o resultado foi que a grande maioria (74,3%) fez uma intervenção e falou do assunto, seguido por 11,4% que apenas pediu para parar a conversa, 5,7% não disse nada, 2,9% falou que não se recordava dessa situação no momento, 2,9% não lembrava e 2,9% nunca presenciou algum aluno falar fake News na sala de aula. Esse fato nos mostrou que os professores, pelo menos a maioria é preocupada e se mantém alerta ao ouvir mentiras sobre determinado assunto em sala de aula e intervém no propósito de combater esse mal que causa tantos transtornos na sociedade. Isso vai de acordo com Santaella (2018, p. 23) quando afirma que as fake news [...] visam influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou causar confusões em prol de interesses escusos.

Nesse sentido, o professor em sala de aula precisa intervir quando algo desse tipo acontece em conversas entre alunos. Como podemos constatar na fala de Garofalo (2018, pg. 1) “os professores precisam orientar os estudantes para que eles sejam capazes de identificar o que é confiável do que não é.” Quando foi perguntado aos professores se acham importante se posicionar quando surge uma fake news nos grupos de professores da escola em tempos de ensino remoto, 82,9% responderam que sim, 14,3% indicaram que talvez seria importante e 2,9% acha que não. E mais uma vez constatamos que a maioria dos educadores acha pertinente falar das fake News no ambiente escolar, tanto na sala de aula, com seus alunos, quanto entre seus companheiros de profissão.

No quadro 1, abaixo, apresentamos as percepções dos professores acerca da importância do combate às fake news no ambiente escolar em tempos de ensino remoto:

Categoria /Grupos de professores	Exemplos de Falas dos professores participantes
Importância da verdade em todas as situações DO3, DO12, DO13, DO15, DO16, DO20, DO22 e DO31	<i>“Levar a informação verdadeira, pois esse momento é o qual os jovens estão construindo conhecimento.” (DO20)</i> <i>“É importante pois como professores o nosso papel é enfatizar a ciência com o objetivo sempre de comunicar a verdade a respeito dos fatos sim.” (DO22)</i>
Importância do trabalho docente nesse combate DO5, DO6, DO17, DO19, DO23, DO24 e DO25	<i>“Uma notícia falsa pode causar muitos males na vida de uma pessoa, inclusive pode tirar a sua própria vida. Portanto, temos por obrigação enquanto professoras debater esses assuntos junto com os nossos alunos e também incentivá-los a verificar a veracidade das informações que chegam para poder assim compartilhar.” (DO19).</i> <i>“É importante debater o assunto na sala de aula para os alunos tenham consciência das consequências que uma notícia falsa divulgada traz tanto para quem divulga quanto para quem está envolvido na notícia.” (DO6).</i>
Relação com a cidadania, direitos e saúde da população DO7, DO8, DO9, DO10, DO14, DO18, DO26 a DO30, DO33 a DO35.	<i>“Combater às fake news é fundamental para evitar a alienação em massa. Isso permite o desenvolvimento do pensamento crítico, inclusão de minorias e cobranças de direitos, por exemplo.” (DO35)</i> <i>“Evitar que notícias falsas sejam espalhadas, especialmente quando o assunto é saúde. Uma vez que, no cenário atual, política, vacinas, saúde são assuntos muito explorados pelos produtores de fake news.” (DO7)</i>
Relação com a saúde mental DO1, DO4 e DO32	<i>“Extremamente importante principalmente quando se trata de saúde física e mental das pessoas, nós professores somos formadores de opinião e colaboramos para a formação geral de nossos estudantes, e nosso trabalho se reflete na prática social dos nossos estudantes e sociedade em geral, promover a reflexão sobre a veracidade de informações que chegam até nossos estudantes é essencial.” (DO4).</i>
Relação com a produção do conhecimento científico DO2	<i>“A importância é que a propagação dessas notícias falsas é prejudicial na produção do conhecimento científico.” (DO2).</i>

Quadro 1: Percepções dos professores quanto à importância do combate às fake news no ambiente escolar em tempos de ensino remoto

Fonte: elaborado pelos autores.

As percepções dos professores acerca do combate às fake news no ambiente escolar em tempos de ensino remoto mostradas no quadro 1 é um alerta de que são necessárias atitudes dos professores no intuito de diminuir essas inverdades que foram apontadas por muitos como prejudiciais à saúde física e mental, inclusive com riscos à própria vida. Neste sentido, é fundamental podermos incluir a alfabetização midiática e informacional nas práticas docentes, uma vez que é fundamental ensinarmos aos alunos o que é uma notícia falsa, como identificá-la, identificar a intencionalidade de manipulação, ou ainda saber identificar os motivos pelos quais estão querendo manipulá-lo. Grizzle, 2016 enfatiza que:

A AMI aumenta a compreensão dos cidadãos sobre os direitos de liberdade

de opinião, expressão e comunicação. Além disso, pode balancear a compreensão desses direitos com um entendimento maior sobre as responsabilidades éticas pessoais e organizacionais referentes a mídia, informação e comunicação. (GRIZZLE, 2016, p. 17).

Em relação as reflexões acerca do uso de tecnologias e como lidar com as fake news em sala de aula no período do ensino remoto e quais foram, os professores, a maioria (94,28%), responderam que esse período trouxe reflexões e 5,72% responderam que não trouxe reflexões. As reflexões mais mencionadas pelos professores enfatizam que as tecnologias são importantes no processo ensino aprendizagem, e isso ficou evidenciado no ensino remoto, porém quando mal utilizadas causam problemas como é o caso da disseminação de notícias falsas (fake news) que precisam ser combatidas, discutidas e esclarecidas, como podemos verificar nos trechos a seguir:

Creio que este posicionamento todos devem ter. A internet proporciona a criação e expansão de notícias falsas, desta forma, precisamos ficar atentos e procurar sempre a esclarecer as informações distorcidas. (DO3).

O período remoto nos obrigou a nos inteirar sobre o uso da tecnologia. E também a absorver essas novidades em nossas aulas. Algo que penso não ter volta. Mesmo no presencial as tecnologias ainda serão utilizadas. O tema da fake News precisa ser constante em sala de aula. a minha disciplina é uma das principais vítimas dessa situação. Precisamos sempre desconstruir situações que tentam desprestigiar a sociologia. (DO11).

As tecnologias são importantes aliadas dentro e fora da sala de aula, mas precisamos sempre lembrar que muitas mentiras são espalhadas e que as pessoas precisam ficar atentas e verificar se as informações são verdadeiras. Precisamos debater mais sobre às fake news em sala de aula. (DO19).

A partir das respostas citadas acima, identifica-se a preocupação dos professores com a problemática da utilização das tecnologias de uma maneira benéfica, no intuito de contribuir para um aprendizado significativo e crítico, em que os alunos aprendam a lidar com as mídias e antes de compartilhar algo que reflitam se não é mais uma fake news. Nesse sentido Santaella, 2016 afirma que:

A interação permitida pelo uso de dispositivos e as potencialidades das tecnologias de informação de comunicação contribuem para repensar as dinâmicas sociais, de modo que, “[...] pensar a tecnologia, nesta era do pós-digital, significa implicá-la nas táticas e estratégias do poder” (SANTAELLA, 2016, p.11).

Também contribuindo com o que disseram os professores nesta pesquisa, (Rocha, 2020) aponta que: nesse contexto de aumento das *fake news*, professores (as) de diferentes áreas do conhecimento, tem função de tornar as informações do jornalismo profissional, artigos de divulgação científica, em conteúdos formativos de suas práticas cotidianas.

Na mesma linha de pensamento, constatamos que com as opiniões da maioria dos professores percebemos a importância da reflexão dos docentes acerca de uma das funções

do professor que é de contribuir para a libertação do seu aluno no sentido de fazê-lo pensar criticamente principalmente nessas situações de estar conectado permanentemente que já é uma realidade que já está instalada no meio educacional e cotidiano.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o ensino remoto tornou-se a alternativa utilizada para dar prosseguimento as aulas no período pandêmico, os professores perceberam alguns entraves nessa modalidade, como por exemplo, a disseminação de fake news.

A partir de nossa pesquisa foi possível constatar que, na perspectiva dos professores maranhenses, é muito importante o combate às mentiras que são disseminadas e que enganam muitas pessoas colocando em risco até as suas vidas. Nesse sentido estar atento, intervir quando necessário, falar sobre o assunto e contribuir para o pensamento crítico para que o aluno compreenda a importância de não passar adiante uma fake news, distinguir uma notícia duvidosa de uma verdadeira, saber lidar com as tecnologias e conhecer as diversas facetas que se apresentam em uma mentira intencional se faz necessário, visto que a escola tem o papel fundamental de orientar os seus alunos de maneira a exercer a sua cidadania plena voltada para o bem comum e da melhoria da qualidade de vida de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base nacional comum curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 19/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Brasília: MEC. Portaria nº 342, de 17 de março de 2020. Publicado em: 18/03/2020. Edição: 53. Seção: 1. Página: 39. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 18/08/2021.

CAMPOS, L. V. “**O que são Fake News?**”; Brasil Escola. 2020. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/o-que-sao-fake-news.htm>> Acesso em: 27/07/2021.

EAD FREIRIANA. **Curso ‘Paulo Freire em tempos de fake news’** - Edição 2020. Videoaula 3 – Educação: uma herança dialógica freiriana. Ministrada por Ismar Soares. Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, abr. 2020.

FILHO, O. F. **O que é falso sobre fake News**. 2018. Revista USP. São Paulo. nº 116. p.39-44. Jan/Fev/Mar. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576/140222>> Acesso em: 29/07/2021.

GARAFALO, D. Como falar de notícias falsas em sala de aula. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12158/como-falar-de-noticias-falsas-em-sala-de-aula>> Acesso em: 24/08/2021.

Grizzle. A. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias / Alton Grizzle, Penny Moore, Michael Dezuanni e outros. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. 204 p., ilus. Disponível em: <<https://nic.br/media/docs/publicacoes/8/246421POR.pdf>> Acesso em: 25/08/2021.

MARTIRANI. L. A. **Comunicação, Educação e Sustentabilidade**: o novo campo da Educomunicação Socioambiental. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 31, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1697-2.pdf>> Acesso em: 20/08/2021.

MORAES, L. C. L. de. **Normas Aplicáveis Ao Ensino Remoto**: Uma Análise Das Portarias N° 343 E 345 Do Ministério Da Educação À Luz Do Direito Brasileiro. Ensino remoto em debate [recurso digital] / Francisco Pessoa de Paiva Júnior (Organizador). -- 1. ed. -- Belém: RFB Editora, 2020. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>> Acesso em: 19/08/2021.

ROCHA. T. B. Fake news e os desafios da educação na contemporaneidade. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, abril de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1070>>. Acesso em: 24/08/2021.

SANTAELLA, L. A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa? Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTAELLA, L. Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2016. v. 1.

SERRA. A. M. **Fake News**: Uma discussão sobre o fenômeno e suas consequências. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3466/1/ALYNNE-SERRA.pdf>> Acesso em: 19/08/2021.

YIN. R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim [recurso eletrônico]** / Robert K. Yin; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB. Editado como livro impresso em 2016. 286p.

AValiação DO ENSINO NA FORÇA AÉREA: ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 01/11/2022

Maria Alessandra Lima Moulin

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora Pedagógica na Escola Superior de Defesa

Paulo Pereira Santos

Doutor, Professor na Universidade da Força Aérea

A dissertação que originou o presente artigo contou com a coorientação da Professora Dra Cristina Massot Madeira Coelho da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

RESUMO: O artigo apresenta o resultado da pesquisa realizada na Academia da Força Aérea (AFA) com o objetivo de verificar a existência da lógica pedagógica que preside os pressupostos curriculares do Curso de Formação do Oficial Aviador (CFOAV). Relaciona esses achados com a prática metodológica dos docentes em sala de aula possibilitando uma avaliação do ensino superior ministrado. Os procedimentos técnicos para a pesquisa proposta foram embasados pela pesquisa documental e pela pesquisa de campo.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de questionários e entrevistas que foram gravadas por empresa especializada (2017-2018). O público participante foi delimitado entre docentes; discentes e a equipe técnico-pedagógica. A abordagem crítico-interpretativa orientou o método quali-quantitativo e como metodologia de análise optou-se pela análise de conteúdo, de forma a explorar os diferentes aspectos das entrevistas realizadas. Percebeu-se, nesse contexto, a ausência de harmonia entre os normativos de ensino e as práticas metodológicas, portanto, a lacuna de uma lógica pedagógica orientando os pressupostos curriculares do CFOAV. Atrelado ao resultado explicitou-se a necessidade, em curto prazo, de normativos que embasem o ensino de forma contextualizada por meio de um Projeto Pedagógico de Curso que demonstre claramente a intencionalidade da ação pedagógica. A pesquisa contribuiu para a proposição de novos normativos para o ensino que atualmente (2020/2021) encontram-se em construção para os cursos da AFA.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino Militar. Lógica Pedagógica. Currículo. Metodologia.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como base a dissertação de mestrado elaborada para o Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais da Universidade da Força Aérea (Mestrado Profissional), apresenta os resultados da pesquisa realizada em 2017/ 2018 e suas ações decorrentes.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a análise da lógica pedagógica que preside os pressupostos curriculares da Academia da Força Aérea e sua relação com o preconizado para o ensino de acordo com os documentos formais da Defesa e do Comando da Aeronáutica.

Para atender a demanda principal foi realizado o estudo sistematizado do currículo do curso de oficial aviador (CFOAV) bem como entrevistas e pesquisas junto ao corpo docente, equipe técnico- pedagógica e discentes da instituição. O foco do estudo enfocou, entre outros aspectos, a análise da coerência entre o que está prescrito no currículo formal e a metodologia de ensino aplicada em sala de aula pelos docentes.

A formação militar, de acordo com as diretrizes emanadas na Estratégia Nacional de Defesa (END), deve prover uma capacidade técnica operacional eficiente no atendimento das missões previstas para cada uma das Forças, salientando que a capacitação deve possibilitar a cooperação militar para atuação em rede, com combatentes e contingentes de outras forças (BRASIL, 2012).

Para atender a demanda dos normativos, que balizam a formação necessária para os militares, é imprescindível a construção de currículos igualmente norteados por tais documentos. Nesse propósito procurou-se verificar a existência de coerência pedagógica entre o que se estabelece nos papéis e o que efetivamente se executa nos bancos acadêmicos.

A formação do militar que atenda aos pressupostos da END requer uma metodologia pedagógica diferenciada, que transcenda os mecanismos tradicionais de ensino, visto que a END (BRASIL, 2012) preconiza que o militar seja: capaz de atuar em rede; bem formado técnico e operacionalmente; capaz de aplicar, em situações reais, os conhecimentos adquiridos; capaz de dominar a técnica de comando e controle tendo como foco as habilidades de flexibilidade, adaptabilidade audácia no campo de batalha.

O ensino na Aeronáutica está sob responsabilidade da Diretoria de Ensino (DIRENS) que tem como um de seus objetivos viabilizar a capacitação dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na ação de voar. Considera-se, portanto, que “a soberania do espaço aéreo e integração do território nacional com vistas à defesa da pátria” (missão da Força Aérea) dependem, entre outros aspectos, da formação adequada, respaldada pelos referenciais pedagógicos que estejam atrelados àquilo que os normativos de alto nível preconizam para o perfil profissional almejado.

Para auxiliar no planejamento, gerenciamento e controle do ensino, a DIRENS

iniciou, em 2013, o processo de diagnóstico do ensino das suas Organizações Subordinadas por meio da Avaliação Institucional, alinhada aos preceitos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), na metodologia preconizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (BRASIL, 2004).

Com vistas a atender ao período e delimitações necessárias ao mestrado optou-se por focar o estudo no processo de formação do Aviador. Ou seja, o recorte na área finalística da FAB, englobando, assim, o Curso de Formação de Aviadores (CFOAV), ministrado pela Academia da Força Aérea (AFA). Nesse contexto, analisou-se a lógica pedagógica (LP) presente no curso. Por lógica pedagógica entendem-se as ações didáticas realizadas para obter, da melhor forma, o resultado pretendido para o processo de ensino-aprendizagem, de maneira que haja coerência entre o que se ensina, como se ensina e o resultado pretendido para a aprendizagem.

Caso a LP apresente o alinhamento necessário, o processo de elaboração e reelaboração dos currículos torna-se mais eficaz ao respeitar a construção coerente concatenada à organização do conhecimento.

Para COLL (1996), o currículo é entendido como

O projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar. (COLL, 1996. p. 45).

Atendendo a esse preceito, optou-se por uma avaliação diagnóstica sobre o currículo e sua relação com a prática pedagógica (metodologia/didática em sala) presente nos cursos, tendo como foco o que se deseja para o ensino militar na Aeronáutica, ou seja, qual o perfil do profissional egresso dos cursos, de acordo com o delineado pelos documentos que estabelecem as diretrizes do ensino para a FAB.

A pesquisa contribuiu para o processo de análise da realidade observada, uma vez que os estudos sobre os teóricos do currículo, a necessidade de contemplar uma coerência entre o que se escreve e o que se pratica, bem como o estudo sistemático sobre os normativos estratégicos da Aeronáutica proporcionaram uma avaliação do campo de estudo do ensino militar, entendendo-o como uma área de importância estratégica para a consecução da missão do ensino na Aeronáutica bem como a missão da própria Aeronáutica.

LÓGICA PEDAGÓGICA: CURRÍCULO E METODOLOGIA - ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

Os responsáveis pela elaboração de currículos devem desenvolver propostas nas quais enfatizem o conhecimento, metodologias, relação professor-aluno e avaliação, tratadas de maneira articulada (MOREIRA, 1990). Sendo assim, é muito importante que os

agentes responsáveis pelo ensino saibam o quê, para quê e para quem vão ensinar.

O Currículo comporta pelo menos três dimensões: uma dimensão prescritiva; na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão real, na qual o currículo prescrito ganha materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos de formação; e ainda, a dimensão do currículo oculto, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam ideias, valores etc. e que também se convertem em conteúdo de formação mesmo que não houvesse explicitado sua intencionalidade. (SILVA, 2008, p. 29).

O estudo pautou-se na análise do alinhamento de três áreas: (a) referenciais teóricos/documentais (currículo, entre outros); (b) prática pedagógica (metodologia de ensino em sala); e (c) perfil do egresso. A terminologia 'lógica pedagógica' foi utilizada pelos pesquisadores como forma de atribuir uma nomenclatura à necessidade de existência de coerência entre o que está na documentação e a prática exercida para obter a formação adequada.

Desta forma, os desvios que porventura existam impactam no resultado pretendido e na possibilidade da articulação entre as diferentes etapas do processo de continuidade da formação profissional. Não se trata de um modelo específico a ser seguido, mas sim da organização/ estruturação que orienta de forma coerente a ação pedagógica.

A pesquisa proporcionou uma avaliação sobre a realidade do ensino na AFA, possibilitando uma análise criteriosa sobre a elaboração dos documentos que norteiam o ensino, atentando para a necessidade de coerência entre o que se escreve, o como se age e o que se espera de resultados no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, pretendeu-se contribuir com resultados cada vez mais eficazes na formação do militar na Aeronáutica.

METODOLOGIA DO ENSINO – VERTENTES TEÓRICAS

A análise/ visão das vertentes teóricas que respaldam as metodologias de ensino é primordial para que, por meio dessa visão, haja a verificação de coerência entre as metodologias de sala de aula e os resultados esperados delimitados no Currículo do CFOAV. Não se está inferindo se essa ou aquela metodologia ou concepção é a melhor, mas, sim, a defesa de uma coerência entre o que se escreve, o que se pretende ter como resultado e em como se faz o ensino.

A metodologia de ensino é a parte da pedagogia que se ocupa diretamente da organização da aprendizagem dos alunos e do seu controle, ou seja, da prática pedagógica. Para Manfredi (1993), não se pode atribuir à metodologia um conceito simples e geral, universalmente válido e histórico, mas sim vários, que têm por referência as diferentes concepções e práticas educativas que historicamente lhes deram suporte.

Saviani (2013) apresenta uma contextualização sobre a temática de forma muito

didática em concepções pedagógicas na história da educação brasileira, conforme tabela.

Tendência 1	Tendência 2
Dominante até final do Séc XIX	Foco maior início Séc XX
Prioridade Teoria	Teoria dissolvida na prática
Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova
Foco: Como ensinar	Foco: como aprender
Centrada no professor	Centrada no Aluno
Transmissão do conhecimento	Construção do conhecimento
Compreensão Intelectual	Atividade prática contextualizada
Conteúdos cognitivos	Processo de aprendizagem
Esforço	Interesse
Quantidade	Qualidade

Tabela 1: Tendências Pedagógicas

Fonte: Saviani (2013)

As concepções de educação são agrupadas em duas grandes tendências. Na primeira, há a priorização da Pedagogia Tradicional com foco na ação teórica e, na segunda, subordina-se a teoria à prática, reflexo da Pedagogia Nova. Ressalta-se que é apenas uma forma prática de apresentar o conteúdo e que existem diversas nuances e concepções pedagógicas dentro de cada um dos blocos de tendências.

O enfoque de metodologias pautadas na concepção tradicional, por exemplo, será em atividades de cunho repetitivo, acrescido de quantidade de conteúdo e cobrança sistemática de sua reprodução. Aulas mais expositivas e pouco participativas.

Para além de conteúdos e processos eficazes de aprendizagem, pretende-se, por meio dessas metodologias, uma ação efetiva do educando sobre seu processo de ensino, deixando de ser um ser passivo, realizando processos reflexivos. As metodologias devem focar esse educando ativo e corresponsável pelo seu processo de ensino-aprendizado.

A Academia da Força Aérea, além de uma instituição com foco militar, apresenta a característica de formação do cadete no ensino superior.

Muitas das finalidades sinalizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estão presentes no currículo do CFOAV, porém, retomando a proposta dessa pesquisa, ressalta-se a necessidade de coerência entre o que está escrito (presente nos documentos do ensino e nos demais que perfazem uma hierarquia de documentos estratégicos) e a metodologia em sala de aula para atingir os objetivos propostos e resultados esperados (perfil do egresso).

A maior parte das aulas a que se refere o processo de formação acadêmica, ou seja, no currículo da AFA, respalda-se em metodologia de aprendizagem tradicional e instrucionista. É preciso discutir sobre a formação do cadete numa perspectiva do que se

pretende como resultado. O que está escrito no currículo e nos normativos, de maneira geral, deve ser corroborado por meio de uma prática integradora para obtenção de resultados eficazes.

De acordo com os objetivos do curso (previstos no referido currículo), é necessário verificar até que ponto a metodologia atualmente realizada (em grande parte das aulas) na AFA promove uma formação que possibilite o cadete aviador: (I) aprender a desenvolver processos administrativos baseados em metodologias com fundamentação científica; (II) desenvolver visão holística, raciocínio crítico; ter iniciativa, criatividade, determinação, abertura ao aprendizado permanente e às mudanças; (III) apresentar soluções para processos complexos; (IV) desenvolver consciência quanto a compreensão do ethos republicano e democrático; (V) estar preparado para participar do processo de tomada de decisão e para desenvolver avaliações, análises e reflexões críticas sobre a área pública.

Em 2015, um dos cadetes do CFOAV procurou compreender melhor os processos de ensino nos quais ele mesmo era um dos protagonistas. Seu trabalho de monografia intitulado “Processo de ensino e de aprendizagem na AFA: um enfoque sobre a aula (PAULA, 2015)” apresentou não apenas um estudo sobre a temática, mas claramente a inquietude de um estudante para com o seu processo de formação.

Na AFA, o ambiente acadêmico é marcado, predominantemente, por aulas expositivas e por métodos de avaliação puramente objetivos, a fim de quantificar o que os cadetes têm aprendido. Por sua vez, o cadete se posiciona como um sujeito passivo dentro do processo, preocupando-se em memorizar os ensinamentos a fim de realizar as avaliações. Os conteúdos, na maioria das vezes, deixam de ser “apresentados” para serem “dados”. E, como tal, acreditamos na perda da sua capacidade de se conhecimento interpretado, reconstruído e assume a dimensão de conhecimento reproduzido, repetido e, posteriormente, esquecido, apagado. (PAULA, 2015, p.15).

Interessante observar que esse não é um caso isolado, um cadete do curso de Infantaria realizou monografia intitulada “Análise de viabilidade da implantação de um corpo de instrutores no Curso de Formação de Oficiais de Infantaria” (GONÇALVES, 2016).

O foco do trabalho monográfico supracitado teve sua origem na necessidade de a Seção de Instrução de Infantaria (SIIF) ter que recrutar militares dos mais diversos setores da Academia da Força Aérea (AFA), bem como externos a esta, para ministrarem diversas instruções para os cadetes de Infantaria, bem como na falta de padronização sentida pelos cadetes entre os instrutores de uma mesma disciplina ou entre disciplinas correlatas. (GONÇALVES, 2016, p.2).

O cadete em questão sentiu necessidade de realizar uma pesquisa com enfoque na formação do corpo de instrutores ou da ausência de formação. Muitos instrutores possuem a formação técnico-especializada, mas não possuem a capacitação necessária para a docência. Esse dado por si só chama a atenção visto que os cadetes, no caso futuros aviadores e infantistas, estão preocupados e pautam seus estudos na área de educação

buscando melhoria nos processos de ensino da Academia.

Percebe-se que, na metodologia das aulas, os processos de ensino-aprendizagem não são preocupações exclusivas do corpo docente e dos gestores, mas também por parte de cadetes engajados em auxiliar na melhoria da qualidade do ensino vivenciado por eles.

Há, portanto, a necessidade de: [...]

estudar a docência levando-se em conta a **totalidade** dos componentes desse trabalho, o que parece-nos, permite evidenciar fenômenos importantes. Como todos os trabalhos na sociedade atual, a docência se desenvolve num **espaço já organizado** que é preciso avaliar; ela também visa a **objetivos** particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias; ela se encaminha a um **objeto** de trabalho cuja própria natureza é, como veremos, cheia de consequências para os trabalhadores; enfim, a docência se realiza segundo um certo **processo** do qual provém determinados **resultados**. Organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados constituem, conseqüentemente, os componentes da docência entendida como trabalho (TARDIFF; LESSARD, 2005, p.39. Grifo dos autores).

No currículo, quando enfocada a formação de um militar crítico, com visão holística, capaz de análise de conjuntura, há contradição com a vertente de sala de aula, que apresenta metodologias pouco ativas. Tem-se, portanto, um currículo estritamente instrucionista com quase nenhum referencial teórico acerca do que se pretende, ausência de intencionalidade respaldada em uma determinada articulação teórica. Para corroborar tais questões, são apresentados, a seguir, os procedimentos metodológicos da pesquisa, alguns dados coletados e a análise preliminar sobre esses elementos.

PESQUISA DE CAMPO

Levando em consideração que organizações de ensino são sistemas complexos e multidimensionais, o processo de análise das relações que validam a teoria-prática pedagógica perpassa por aspectos dialógicos. Para atender à complexidade da proposta, foi utilizada a abordagem quali-quantitativa com critérios referenciados pela abordagem crítico-interpretativa. Analisou-se o que está consolidado nos documentos escritos (currículos), sua relação com a realização em sala de aula (metodologia) e os resultados a serem obtidos (perfil do egresso).

A pesquisa foi desenvolvida por meio de questionários utilizando a ferramenta Lime Survey, bem como entrevistas que foram gravadas por uma empresa especializada. Visando a uma apresentação que contemple um nível de coerência, optou-se por apresentar os resultados por respondente/sujeitos da pesquisa (Corpo Docente; Corpo Discente; Corpo Técnico-Pedagógico).

Foram realizadas 66 entrevistas e respondidos 872 questionários: 601 cadetes (todos os esquadrões – turmas/ano); 94 instrutores de voo; 29 instrutores do Corpo de Cadetes da Aeronáutica (CCAer); 104 instrutores da DE e professores civis; 13 profissionais da equipe técnico-pedagógica (pedagogos, psicóloga, psicopedagoga); 31 da equipe técnico-

administrativa (apoio e auxiliares do ensino).

A seguir são apresentados os aspectos presentes nas questões, delimitadas nos questionários e nas entrevistas realizadas na pesquisa de campo, bem como o motivo que levou ao enfoque de tais aspectos. A relação entre o aspecto abordado na questão e o motivo que levou a realizar tal questionamento, foi construído pela pesquisadora e sintetizado por meio da tabela 2.

Aspectos presentes nas questões	Fundamentação (motivo)
O currículo e as alterações curriculares.	Coerência entre o que está escrito nos documentos e a possibilidade de impacto no resultado da formação.
A verificação da existência ou não de normativos (como Projeto Pedagógico) que orientam o curso pedagogicamente.	Coerência entre o que está escrito nos documentos e a possibilidade de impacto no resultado da formação.
A realização ou não de avaliação formativa para verificar o processo de formação continuada e validação do currículo.	Ênfase nas formas de auxiliar a execução da capacitação explicitada nos objetivos apontados no currículo.
As práticas metodológicas e sua adequação ao que se pretende como resultado da formação: didática em sala de aula.	Apresentação das metodologias de forma que seja possível fazer uma comparação entre o que existe e o que se pretende para o ensino. A coerência do que está enunciado no currículo e a realidade de sala de aula.
Relação Quantificada professor-aluno. Relação nº de alunos/ nº de professores.	Apresentação das metodologias de forma que seja possível fazer uma comparação entre o que existe e o que se pretende para o ensino. A coerência do que está enunciado no currículo e a realidade de sala de aula
Carga horária de estudo e carga horária de descanso do cadete.	Ênfase nas formas de auxiliar a execução da capacitação explicitada nos objetivos apontados no currículo.

Tabela 2: Aspectos presentes nas questões da pesquisa e sua fundamentação (motivo).

Fonte: MOULIN (2018)

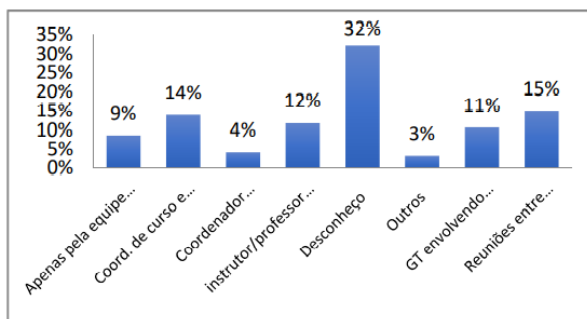
ALGUNS RESULTADOS

Na pesquisa final foram apresentados, ao todo, 32 gráficos que embasaram as considerações do estudo. Para fins do presente artigo apresentaremos alguns desses resultados para demonstrar a visão dos Docentes, Equipe Técnico-Pedagógica e Discentes, de forma resumida, acerca dos normativos de ensino e metodologias bem como sua interpretação acerca do resultado pretendido que enfocam a avaliação do ensino para a formação do cadete.

Corpo Docente (Respondentes: Professores Civis e Militares/ Instrutores Militares)

GRAFICO 1 - Como é o processo de elaboração/atualização do currículo

mínimo dos cursos?



Fonte: Pesquisa de Campo. MOULIN (2018)

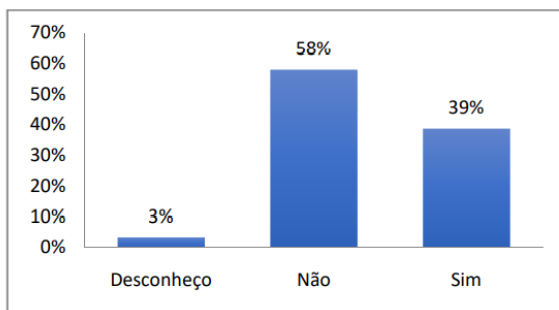
Vários dados sobressaem no gráfico 1, entre eles o percentual de 32% dos docentes desconhecerem como é o processo de elaboração dos currículos da instituição onde atuam. A ênfase aqui não é sequer na participação, mas no conhecimento acerca de como o currículo, que é alterado constantemente (segundo pesquisa realizada), é elaborado/atualizado. Trabalha-se com um instrumento de ensino sob o qual não se conhece o processo de elaboração e atualização.

O papel do docente e sua necessária autonomia nos processos de elaboração e análise do currículo são abordados por Albino (2018). A autora enfatiza a importância da compreensão, por parte dos docentes, dos caminhos que as práticas educativas possibilitam. Ela considera que a busca pela autonomia curricular se faz e refaz, cotidianamente, na prática escolar de forma assertiva. Desta forma, a autonomia como um instrumento político deve evidenciar o processo reflexivo docente sobre sua atuação pedagógica.

Para Albino:

[...] há um entendimento da autonomia curricular a partir da ação docente que garanta princípios mínimos de compreensão e profissionalismo sobre sua prática curricular: a autonomia como um processo contínuo de busca e decisão docente sobre a tarefa de socializar o conhecimento, bem como problematizar sobre o tipo de conhecimento e a que público sua ação se destina. (ALBINO, 2018. p.53).

GRÁFICO 2: Você já participou em algum momento do processo de elaboração ou atualização do currículo?

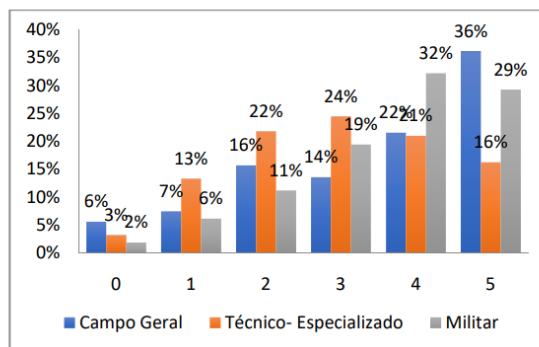


FONTE: Pesquisa de campo. MOULIN (2018)

Segundo Lück (2006) o processo qualitativo do ensino é prejudicado pela centralização e hierarquização que define a diferença e o distanciamento entre o pensar e o fazer, o planejamento e a ação, os decisores e os implementadores das decisões. A participação dos docentes é de extrema importância, mesmo que ação não em grupos específicos de trabalho, mas como sujeito que deve ser ouvido no processo de formação dos cadetes. Desta forma, ações conjuntas e participativas associam-se a uma autonomia docente competente.

Corpo Discente

GRÁFICO 04: Perfil de formação do oficial da Aeronáutica, a finalidade e os objetivos do curso - Dê uma nota de 0 a 5 para o currículo com a formação focada em três campos. (Considere os seguintes aspectos: disciplinas, carga horária, formação militar, formação acadêmica e doutrina)



FONTE: Pesquisa de campo. MOULIN (2018)

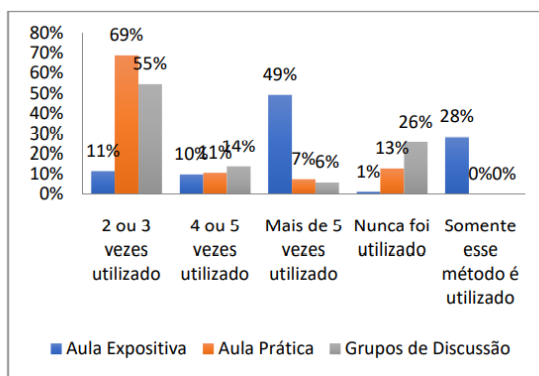
No campo geral observamos que 43% dos discentes consideram a carga horária de mediana a insuficiente. No campo técnico-especializado, esse número sobe para 62% e no campo militar 38%. Sobre esses aspectos da relação entre os objetivos do curso, as necessidades de aprendizagem e a carga horária destinada para atender à demanda de formação foram sinalizadas pelos cadetes na parte final do questionário:

Quando se compara a forma como as matérias são ministradas na AFA com a forma como são ministradas em universidades civis, é nítida a diferença e se pode perceber claramente que as matérias são muito resumidas. A carga horária é muito baixa para a quantidade de disciplinas e não existe um tempo durante a rotina dedicado ao estudo individual, o que por consequência força o cadete a sempre abdicar de seu tempo de descanso para estudar. (Respondente Cadete B).

Há que se ressaltar mais uma vez a necessidade de um trabalho conjunto das equipes na Academia. A cultura da organização atualmente não facilita o processo de trabalho inter e transdisciplinar. Mas, para pensar a formação como um todo é preciso um processo de ação-reflexão sobre essas questões. Há a necessidade de superação do paradigma fragmentador de disciplinas estanques.

A superação da fragmentação, linearidade e artificialização, tanto do processo de produção do conhecimento, como do ensino, bem como o distanciamento entre ambos em relação à realidade, é vista como sendo possível, a partir de uma prática interdisciplinar. É interessante notar que a proposição de interdisciplinariedade surge, sobretudo, no contexto de instituições de ensino, onde se pratica o ensino e a pesquisa. (LÜCK, 2006. p.54).

GRÁFICO 04: Com relação à técnica de ensino aplicada em sala de aula, informe qual a frequência de utilização durante o curso



FONTE: Pesquisa de campo. MOULIN (2018)

A questão sobre as técnicas utilizadas em sala de aula foi formulada para fazer uma relação entre os objetivos (constantes no currículo – CFOAV) e as metodologias para

atender a esses objetivos. Ou seja, a apresentação das metodologias de forma que seja possível fazer uma comparação entre o que existe e o que se pretende para o ensino; a coerência do que está enunciado no currículo e a realidade de sala de aula.

Referente a quantidade de vezes utilizadas, a aula expositiva obteve o maior percentual em comparação às demais metodologias (49%). Em laranja a aula prática foi apontada por 69% dos entrevistados como sendo utilizada com pouca frequência (2 ou 3 vezes), assim como os grupos de discussão (cinza) obteve 55% dos votos dos entrevistados nessa mesma categoria (2 ou 3 vezes).

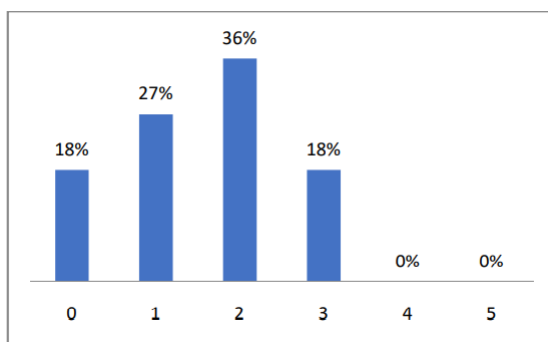
Os aspectos ressaltados nessa análise não estão pautados na condenação da aula teórica como uma metodologia que não deva ser utilizada, mas relacionar os objetivos propostos no currículo e a utilização de atividades que capacitem o cadete a exercer seu senso crítico e capacidade de articulação teoria – prática (conforme previsto no currículo).

O tempo exíguo para estudo na rotina da Academia e para realização de metodologias mais ativas também concorre para manutenção da prática mais centrada no docente. Haveria no mínimo a necessidade de avaliar uma possível diminuição no hiato existente entre as metodologias, conforme observados nos gráficos.

Equipe Técnico-Pedagógica

GRAFICO 05: A rotina do discente permite uma formação voltada para o conhecimento a partir de experiências, criticidade, discussões e reflexão?

(Dê uma nota de 0 a 5, Gradação: 0 para a inexistência da formação voltada para os aspectos mencionados e 5 para formação amplamente voltada para os aspectos mencionados)



FONTE: Pesquisa de campo. MOULIN (2018)

O gráfico apresenta o resultado que vai de encontro aos pressupostos dos objetivos da formação explicitados no currículo. Tal análise é corroborada não apenas nesse gráfico isoladamente, mas em entrevistas, nos gráficos sobre as metodologias bem como nas observações realizadas durante a pesquisa.

Durante a entrevista confirmou que essa é uma prática recorrente. O foco não é a aula, na opinião da profissional. “A Formação acadêmica dos docentes é maravilhosa, mas a prática em sala de aula não corresponde”, referindo-se às atividades desenvolvidas com metodologias pouco atrativas para os cadetes.

Retomando as palavras-chaves, quanto aos objetivos do currículo, temos entre elas: **visão holística, iniciativa, criatividade, abertura ao aprendizado permanente, apresentar soluções para processos complexos, desenvolver avaliações, análises e reflexões críticas...** Como capacitar o cadete para atingir tais expectativas utilizando metodologias pouco ativas?

O processo de estimular os discentes a pensar criticamente, em qualquer contexto de ensino, perpassa pela necessidade de promover técnicas que os façam pensar e agir no contexto de ensino-aprendizagem e não apenas reproduzir o conteúdo ministrado de forma passiva. O Currículo da Academia da Força Aérea atribui em seus objetivos as palavras acima destacadas. Para tanto, é necessário sair da aula meramente expositiva para focar em trabalhos que capacitem o discente a desenvolver competências de criticidade e análise. Enfatiza-se, assim a necessidade de rever a organização escolar. Ou seja, analisar o currículo e adequá-lo às metodologias ou reformulá-lo para adequar ao contexto do ensino pretendido (coerência).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo observou-se a ausência de coerência e, portanto, a inexistência de uma lógica pedagógica que preside os pressupostos curriculares do Curso de Formação do Oficial Aviador. Arelada a essa premissa ressalta-se a necessidade premente de normativos que embasem o ensino de forma contextualizada por meio de um Projeto Pedagógico de Curso que demonstre claramente a intencionalidade da ação pedagógica e o desenvolvimento de competências por meio de metodologias que atendam às demandas preconizadas nos documentos. O desafio atual é estruturar um currículo, pensando em vertentes teórico-metodológicas e aliado ao que é preconizado nos documentos da Defesa.

É premente a elaboração de uma proposta pedagógica que vise apontar os rumos necessários para os cursos.

[...] Efetivamente, nenhuma disciplina terá legitimidade pura, para sozinha, monopolizar uma competência cujos recursos serão realmente pluridisciplinares [...] Todas as reflexões sobre a inter, a trans ou a pluridisciplinaridade conduzem a essa conclusão, independente da ênfase dada ao desenvolvimento de competências. (PERRENOUD, 2013. p.66).

Propõe-se, assim, uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, pautados em interesses, história e cultura da Aeronáutica. Há a necessidade de pensar o ensino de forma profissional, com aprofundamento teórico necessário e verificação da intencionalidade pedagógica.

Desta forma, a partir do trabalho realizado indica-se: (I) Analisar a concepção de aprendizagem relacionando coerentemente o que está escrito nos normativos de alto nível e o projeto pedagógico de curso. (II) Promover práticas metodológicas coerentes com o que está escrito nos documentos e com os resultados pretendidos para o ensino. (III) Estruturar um referencial metodológico coerente, aproximando as práticas educativas mais significativas. (IV) Deixar clara a intencionalidade pedagógica buscando contribuir para a formação integral do cadete, tendo como base todos os campos de conhecimento (geral, técnico-especializado e militar).

O Plano de Modernização de Ensino da Aeronáutica (PMEA) traçou uma série de ações importantes visando essa nova abordagem. E, por meio da elaboração do Plano de Desenvolvimento Estratégico para o Ensino (PDEE), normativo de alto nível proposto no PMEA (2017), a DIRENS traçou as metas para o ensino. O PDEE foi encaminhado em 2019 para as OE. Por meio do PDEE as OE construirão seus Projetos Institucionais e Pedagógicos (iniciaram o processo de construção em 2020). Essa é uma ação que visa consolidar os aspectos de maior importância para o ensino e possibilitará o acompanhamento sistemático do que é desenvolvido nas Organizações, diminuindo impactos no percurso e nos resultados pretendidos.

Após a elaboração desses normativos/diretrizes, a construção do currículo apresentará a tendência de ser mais fundamentada. Ressalta-se que há a necessidade de um debate com a comunidade acadêmica da AFA acerca do currículo relacionando-o com a prática pedagógica.

Todos os envolvidos no ensino da AFA devem compreender a importância desse documento e sua constituição. Não são disciplinas isoladas que compõem um documento, mas sim disciplinas que devem se interligar e se complementar visando à elaboração de uma matriz curricular e metodologias de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento de competências predeterminadas.

REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A. **Currículo e autonomia docente**: enunciações políticas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BARBOSA, L. R. N. **Gestão da transformação educacional**: a escola do século XXI. 1 ed. Belo Horizonte: Divisa, 2018.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Portaria DEPENDS nº 143/SDTP, de 16 de março de 2017. Aprova **Plano de Modernização do Ensino da Aeronáutica – PME A** (PCA 37-11).

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Portaria nº 135/DPL de 14 de março de 2017. Aprova **Currículo Mínimo do Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAV)**, (ICA 37-113). Boletim de Comando da Aeronáutica, Brasília, DF, n.46, 21 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm. Acesso em: 24 ago. 2015. BRASIL.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

GONÇALVES, R. L. Análise de viabilidade da implantação de um Corpo de Instrutores no Curso de Formação de Oficiais de Infantaria. **Trabalho de Conclusão de Curso (Formação de Oficiais de Infantaria)** – Academia da Força 104 Aérea, Pirassununga, 2016.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino**: diferentes concepções. Campinas-SP: F.E./UNICAMP, mimeo, 1993, 6p.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Papirus: Campinas, 1990.

MOULIN, M.A.L. Princípios do poder aeroespacial e a formação profissional na força aérea: concepções curriculares em foco. **Dissertação**. Rio de Janeiro – RJ, Universidade da Força Aérea, 2018.

PAULA, D. D. A. Processo de ensino e de aprendizagem na AFA: um enfoque sobre a aula. **Monografia**. Pirassununga- SP, Academia da Força Aérea, 2015.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET. J. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Corte, 2008.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 105

VASCONCELLOS, C. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIA ATIVA PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA POR MEIO DA TECNOLOGIA

Data de aceite: 01/11/2022

Aline Lima de Oliveira

Universidade Regional do Cariri – Campus Crajubar, Juazeiro do Norte, Brasil

Carlos Eduardo da Silva Rodrigues

Universidade Regional do Cariri – Campus Crajubar, Juazeiro do Norte, Brasil

Amanda Pereira Santana

Universidade Regional do Cariri – Campus Crajubar, Juazeiro do Norte, Brasil

Adailto Raimundo Muniz da França

Universidade Regional do Cariri – Campus Crajubar, Juazeiro do Norte, Brasil

Bárbara Paula Bezerra Leite Lima

Universidade Regional do Cariri – Campus Crajubar, Juazeiro do Norte, Brasil

RESUMO: A centralização da pesquisa permeia a gamificação no ensino como processo metodológico ativo, unido a sua aplicação intermediada pela tecnologia e o real, ambas trabalhadas através de processos cognitivos prefixados e o desafio do desencadeamento de novas estruturas mentais associadas a interação do sujeito com o meio e a utilização de objetos e signos para a intermediação da aprendizagem,

tendo como ponto chave a amplitude dos domínios matemáticos oportunizando ao aluno conhecer além do que primariamente se conhece, instigando sua vontade e capacidade de se desenvolver mesmo com os desafios encontrados no enfrentamento de um mundo educacional remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Matemática; Metodologia; Tecnologia; Gamificação.

INTRODUÇÃO

Projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem a iniciativa de valorização e inserção de futuros profissionais da área da licenciatura visando adaptá-los ao ambiente do qual farão parte, dando-lhes a oportunidade de conhecer o seu âmbito de domínio, e de somar no dinamismo educacional do nível básico de ensino.

Tal projeto norteia alunos derivados

do ensino fundamental e médio que vivenciaram o ensino remoto em tempos pandêmicos, pleiteando e lapidando a base matemática que lhes vem castigando ao decorrer dos anos escolares ao mesmo tempo em que se trabalha conteúdos do plano anual.

O programa de iniciação à docência por si só já é desafiador para os universitários da Universidade Regional do Cariri (URCA) que têm que desempenhar as demandas do curso de licenciatura em matemática, conciliando, também, a teoria com a prática em projetos oriundos deste... anexo nesse patamar, a visão do ensino remoto lhes oportunizou um degrau mais desafiador, pois, assim como todo docente, tiveram que se reinventar, elevando, assim, tal contexto associado ao ato de elaborar materiais digitais, aulas remotas... a partir desse cenário o desafio se inicia com projetos complementares para os 8º anos da E.M.E.F. Mário da Silva Bem e segue com os 2º anos da E.E.M. Gov. Aduino Bezerra.

A proposta pedagógica da qual bolsistas Pibid enfrentaram neste quadro único, da pandemia da Covid-19, lhes oportunizou desenvolver autonomia em meio ao seu caráter docente, moldando desde o princípio suas práticas pedagógicas e lhes tornando receptivos à inovação. Segundo essa realidade tais profissionais em capacitação, descobriram-se aptos, criativos, pesquisadores investigativos aplicativos, e profissionais prontos para as adversidades do meio educacional.

O mover do projeto se deu por inspiração ao dinamismo que a proposta do Pibid trás para o ensino/aprendizagem, unindo-o às práticas metodológicas digitais das quais o ensino mundial teve que se adaptar para continuar realizando a educação, com o uso de recursos como o Kahoot, Blogger, Youtube, Meet, interligados por meio da Gamificação, desenvolvendo práticas inovadoras no ensino da matemática visando mostrar que ela é uma disciplina que pode e deve sair da linha de limitação com o Pibid.

Dentro da análise da contextualização sobre a proposta de iniciação a docência unido a pandemia e aos recursos utilizados, as práticas desenvolvidas não fogem a ideia central em que se enquadra a educação pública brasileira que busca constantemente melhorar os déficits explícitos em avaliações nacionais e internacionais, buscando não somente estatísticas meritocráticas, mas também, desenvolver alunos aptos, competentes, curiosos, e enérgicos a se inserirem em uma sociedade que pede cada vez mais por pessoas qualificadas e capazes de se reconstruir profissionalmente de acordo com as demandas em que o mundo ao qual pertencem lhes exige e poderão vir a exigir.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho em questão é fruto de um conjunto de atividades cuja a sua execução foi desempenhada em campo. O qual se apoia em pontos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, explorando metodologias emergentes capazes de transformar estruturas mentais se apoiando em teóricos que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento humano,

analisando como a aprendizagem acontece, descobrindo quais características podem ser utilizadas para transformar as formas de aprendizagem.

O projeto teve duração de 18 meses nos anos de 2020 a 2022 e foi realizado nos 8º anos do ensino fundamental II, e logo em seguida seguiu-se o projeto nos 2º anos da escola de ensino médio.

Foram criados jogos virtuais e reais o primeiro foi o jogo sobre raciocínio lógico que foi destinado aos alunos dos 8º anos do ensino fundamental, ele consiste no ato de pensar qual tracinho poderia ser retirado para transformar um novo número para que o resultado da igualdade fosse verdadeiro. A escola Mário Bem pouco foi contemplada com o projeto por questões maiores, logo em seguida o programa deu continuidade com a escola de ensino médio Gov. Adauto B., iniciando com aulas no meet, suas primeiras aulas foram sobre os conteúdos complementares como: fração, razão, proporção... e com aulas do conteúdo anual sobre: sólidos geométricos, matrizes... Logo em seguida criou-se o projeto Gamificamath que se iniciou com o Blogger o qual tinha desafios e curiosidades sobre a história dos conteúdos, o canal no youtube foi criado como apoio para o Blogger, os vídeos eram criados e inseridos na plataforma e os links eram direcionados para o Blogger. Foi realizado jogos no Kahoot sobre os conteúdos anuais onde os alunos foram premiados como incentivo de participação, para os três primeiros lugares, os prêmios foram: 1º lugar: Fone de ouvido; 2º lugar: Caixa de som; e em 3º lugar: Tripé flexível para celular. Houve também a criação de jogos reais sobre Matrizes, Análise Combinatória e Sistemas Lineares.

Ao fim do projeto realizou-se uma pesquisa através de formulário para constatar a opinião dos alunos, e através do Kahoot foi possível acompanhar a evolução dos alunos por meio da tabela de pontuação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os jogos realizados permitiram dinamismo e engajamento por parte dos alunos participantes. O primeiro jogo implementado foi:



Figura 1. Raciocínio lógico, soma e subtração.

Esse jogo foi realizado na escola de ensino fundamental II a qual pouco participou do projeto, logo não houve catalogação de seus resultados.



Figura 2. Raciocínio lógico, divisão e multiplicação.

O colégio de ensino médio participante foi o único possível de colher resultados, segue imagem de uma das aulas dos conteúdos anuais dos 2º anos:

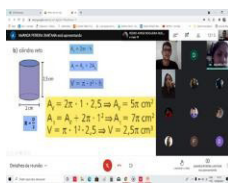


Figura 3: Aula de geometria.

Logo foi realizado o projeto que teve início com o blogger:



Figura 4: Página inicial do blogger.

O Blogger era dividido em abas as quais apresentava questões desafios, história dos conteúdos, divulgação da tabela de pontuação dos jogos, cronograma dos jogos e os links dos vídeos sobre as histórias dos conteúdos de forma mais aprofundada os quais eram direcionados para o youtube, as questões desafios iam para o quadro de perguntas do Kahoot e o aluno que tivesse respondido já teria uma questão ganha. Essa é a imagem de um dos desafios lançados:



Figura 5: Desafio de sistemas lineares.

Essa é a interface do canal do youtube:

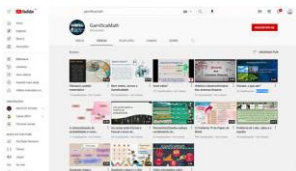


Figura 6: Canal do youtube.

A cada mês de encerramento do conteúdo realizava-se o Kahoot correspondente.



Figura 7: Kahoots aplicados.

Através dos kahoots foi possível acompanhar o desenvolvimento dos alunos, as pontuações foram catalogadas em tabela no excel, como a quantidade de alunos foi de grande proporção a tabela não possuía qualidade visual adequada, por isso será brevemente descrito uma análise gráfica quanto as pontuações.

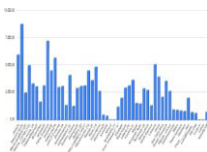


Figura 8: Gráfico de evolução dos alunos.

Alguns alunos não conseguiram participar por questões de internet por isso não apresentaram evolução, esse foi um quesito desafiador para alguns destes. O desenvolvimento vai de um a dez, sendo que o aluno vencedor do 1º lugar com maior

pontuação atingiu nota igual a 8,783, a 2ª atingiu 7,249 (participou de três jogos) e a 3ª atingiu 5,970,25 (essa em questão participou de dois jogos os quais ela garantiu grande pontuação), os alunos eram de turmas variadas dos 2º anos, foram realizados quatro jogos, sendo que, o último abordou dois conteúdos, foi realizado o seguinte cálculo para obter a média final que representa o gráfico de barras da figura 8:

$$\frac{N1 + N2 + N3 + N4}{4} = Média$$

(1)

Somente um aluno participou de todos os jogos, o restante deixou de participar de um ou mais jogos, segundo análise de todas as pontuações houve progresso e também regressão de rendimento a depender do nível de dificuldade do conteúdo abordado, esses níveis serão entendidos com mais clareza quando explicitados os gráficos com relação a opinião dos alunos.

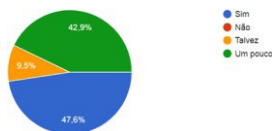


Figura 9: Gráfico projeto/aprendizado.

O gráfico mostra o posicionamento de vinte e um alunos onde 42,9%(parte verde) dizem que o projeto (ajudou um pouco) em seu aprendizado, 47,6%(azul) confirmam de (certeza) que o projeto ajudou e 9,5%(amarelo) responderam (talvez).

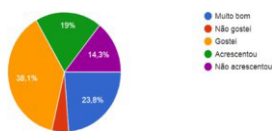


Figura 10: Gráfico avaliação do projeto.

38,1%(laranja) afirmam terem gostado do projeto, 23,8%(azul) afirmaram ser muito bom, 19%(verde) responderam que acrescentou, 14,3%(roxo) disse que não acrescentou, e 4,8%(vermelho) disseram não ter gostado.

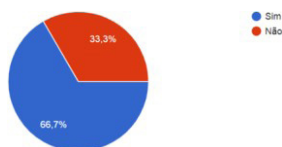


Figura 11: Gráfico, projeto/matемática de outro jeito.

A parte em azul representa a opinião de 66,7% onde afirmam que o projeto os fez vê a matemática de forma mais fácil, e 33,3% em vermelho disseram que o projeto não facilitou seu entendimento em matemática.

Analisando os gráficos expostos sobre a opinião dos alunos pode-se notar ideias mistas a respeito do quanto foi benéfico o projeto do ponto de vista deles, em essência a maioria conseguiu compreender a matemática de forma mais fácil através da metodologia desenvolvida e aplicada.

Jogos reais foram acrescentados ao fim do projeto, eles adentraram com a ideia de mostrar aos alunos que a matemática é muito mais do que os métodos treineiros os quais são submetidos em seu cotidiano escolar.



Figura 12: Jogo de matrizes.

O jogo é referente ao conteúdo de matrizes, ele consiste em trabalhar as operações com matrizes, composto de tabuleiro com o formato de uma matriz 3×3 , disposto de perguntas relacionadas com o conteúdo, tem uma bomba desenhada que representa uma pergunta surpresa, tem também dois dados, um referente ao número de linhas e outro ao número de colunas. Para jogar é necessário dois jogadores, cada um relativo a cada cor do tabuleiro. Inicialmente são jogados os dados e quem tirar o valor maior será quem iniciará, em seguida joga-se os dados para saber em qual elemento da matriz o jogador ficará, a pessoa terá que responder a pergunta pertencente ao local que parou, ao acertar a resposta ela toma a casa para si, e se errar não ganha a casa e passa a vez para o outro jogador, e como visto na foto terá algumas “pegadinhas” no meio do jogo. Cada jogador terá no máximo 2 min para solucionar o problema, ganha quem conseguir o maior número de casas do adversário. Esse jogo trabalha todos os formatos de matrizes e desafia o aluno a desenvolver raciocínios rápidos para poder achar a resolução das perguntas antes do tempo acabar. Na sua confecção foi utilizado papel duplex verde e rosa, dois isopores 30×30 cm, canetas, tesoura, papelão e dois dados feitos de folhas duplex.

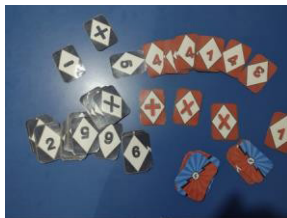


Figura 13: Batalha combinatória.

O jogo é referente ao conteúdo de Análise combinatória o qual implementa elementos dos Anagramas bem como utiliza-se de três das quatro propriedades básicas da matemática. Para jogar, inicialmente, escolhe-se duas pessoas ou equipes (de modo que a quantidade de equipes depende do número de cartas) e posteriormente uma terceira pessoa que atuará como auxiliar. O objetivo geral do jogo trata-se de formar uma combinação que resulte em um número escolhido pela pessoa adjacente através de um sistema de níveis com os números de um a nove e os sinais de adição, subtração e multiplicação. As equipes deverão encontrar uma combinação com os números e sinais de modo que nenhuma delas chegue à mesma combinação. O sistema de níveis é trabalhado de forma progressiva e sistemática. No nível 1 as equipes têm 1 min para formar um número escolhido ao acaso de 1 a 100 através da combinação de 4 sinais e 4 números. Ao longo das rodadas, temos um aumento constante de 15 segundos no tempo, 100 no intervalo do número escolhido ao acaso e 1 no número de cartas e sinais que podem ser usados. Perde a equipe que errar na combinação ao formar o número ou não conseguir formar o número no limite de tempo. Este além de trabalhar a análise combinatória, também auxilia no condicionamento para cálculos mentais mais rápidos, recapitulando ainda assuntos básicos envolvendo as operações fundamentais da matemática. A confecção do jogo se deu de maneira bem simples, foram usados os seguintes materiais: papel P60, plástico adesivo transparente, tesoura e o auxílio de uma impressora para imprimir o designer das cartas.



Figura 14: Sistemas lineares para balanceamento químico.

O jogo é referente ao conteúdo de sistemas lineares, sua aplicação se dá através do balanceamento dos átomos das moléculas químicas, primeiro se explica a estrutura atômica que está no centro do trabalho, o núcleo é composto por prótons e nêutrons e ao seu redor ficam os elétrons, temos na mesa moléculas de água que estão em azul e cinza, as azuis

são o hidrogênio H₂ e as cinzas são o Oxigênio O₂, temos a seguinte fórmula: H₂ + O₂ = H₂O, essa fórmula precisa ser balanceada pois não podemos ter na igualdade moléculas faltando segundo a lei de conservação das massas, “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma” dessa forma podemos observar que falta um oxigênio, com isso devemos montar o seguinte sistema linear: $2x = 2z$ e $2y = z$ montamos dois sistemas, onde tínhamos H do lado esquerdo da equação chamamos de x e repetimos o seu coeficiente, onde tínhamos O chamamos de y e quem estiver do lado direito da igualdade chamamos de z, onde o H depois da igualdade será o z de x e o O da igualdade será o z de y. com isso basta resolver o sistema. temos que: $2x = 2z \Rightarrow x = z$ e $2y = z \Rightarrow y = z/2$, como os coeficientes precisam ser inteiros e os menores possíveis então basta substituir z igual a 2, assim temos, $x = 2$, $y = 2/2 = 1$ e $z = 2$, dessa forma temos a equação balanceada: $2H_2 + O_2 = 2H_2O$. E assim sucessivamente com todas as equações químicas que precisam ser balanceadas. Esse jogo mostra a aplicabilidade da matemática aplicada em outra área agregando mais valor a ela, ajudando o aluno a desenvolver novas habilidades mentais. Para a sua construção foram necessários uma tábua de madeira tamanho 90x50cm, fios de macarrão, arame flexível, bolas de isopor, tinta de tecido, pincel permanente, caneta, papel nas cores: verde, amarelo e rosa (face única), cola de isopor, palitos de plástico, furadeira e parafusos para os suportes anexos na tábua de madeira.

O estudo da mente, como se aprende, a evolução do sujeito e a internalização do conhecimento vem desde o século XIX sendo apresentado para o mundo com teóricos como Wallon(1879-1962) e Vygotsky(1896-1934), com eles compreende-se que a aprendizagem é um processo social interacionista o qual o ambiente e a linguagem exercem papel fundamental. O desenvolvimento do indivíduo é categorizado por Wallon, buscando conhecer o sujeito em sua plenitude, o estudo em questão se interessa pela categoria dos 11 anos em diante designada como “Puberdade e Adolescência” o que predomina nessa fase é o reconhecimento da singularidade, e a autonomia do sujeito que está mais clara e precisa, desenvolvendo valores e sentimentos próprios, estando a aprendizagem associada a vivências que permitam a expressão e discussão das diferenças e das descobertas, logo o homem é resultado de influências sociais e fisiológicas sendo a questão biológica e social os aspectos fundamentais que levam ao desenvolvimento, sem deixar de depender de questões afetivas e socioculturais. Mahoney e Almeida (2005) destacam que a teoria de Wallon é o meio para que o professor possa criar condições para favorecer o processo de desenvolvimento na aprendizagem. Para o teórico a vivência do sujeito se dá pelas condições da forma individual, biológica e social em uma contínua construção que predomina aspectos afetivos e cognitivos estabelecidos, por meio de relações entre um determinado meio e um indivíduo que se modificam mutuamente, existindo uma oscilação constante entre questões afetivas e a inteligência que resulta no desenvolvimento, podendo existir regressão na falta de algum desses processos. A aprendizagem não segue um curso linear por esse ângulo, podendo ser composto por elementos retroativos, não

implicando em uma defasagem incontornável, mas, sim, em características próprias de cada processo vivenciado por cada indivíduo, existindo assim, meios para recuperar uma aquisição perdida.

Vygotsky propõe que o avanço do indivíduo e o ato de adquirir clareza é um resultado interacionista, ou seja, do indivíduo com o meio o qual o cerca a partir de um processo social e histórico mediado pelo sistema cultural ao qual a pessoa é exposta.

Wallon e Vygotsky concordam que existe o processo de adaptação do indivíduo com o meio e um processo evolutivo em sua interação.

Diante de tais teorias pode-se constatar que as interações são essenciais para a construção da aprendizagem de um indivíduo, as qu estões sociais, culturais, biológicas, histórias, interacionistas fazem toda a diferença na consolidação do desenvolvimento intelectual humano, há teóricos categorizam os processos de aprendizagem, mas, há outros que reconhece que mesmo que tais aprendizagens não sejam desenvolvidas quando devidas a psiquê humana sempre estará aberta a aprendê-las, estando continuamente apta a evoluir, pois a mente é um órgão dinâmico e receptivo ao novo, com isso, o mediador do ensino deve sempre explorar novas formas de desenvolver a aprendizagem. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576) “O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é se não projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta.”

David et al(1989) enfatiza a necessidade de explorar novas formas de desencadear a aprendizagem a qual como já dito por Campos (1998) que se apoia em conceitos como a “percepção, raciocínio, memória...”, os aspectos emotivos e sociais são fatores importantes como destacado pelos teóricos aqui citados, tais princípios quando unidos são capazes de proporcionar uma aprendizagem transformadora.

A tecnologia que vem sendo inserida nas escolas desde o século XX a partir do uso de computadores é um marco que cada vez mais está desenvolvendo mudanças e essas se modificam e se aprimoram com velocidade nas diversas áreas de produção, comunicação e novas tecnologias integradas, deixando evidente a necessidade de mudanças nas metodologias de aprendizagem. Os processos de conhecimento caracterizam-se por sua multiplicidade e continuidade, podendo ser trabalhados de forma híbrida, formal, informal, organizada ou aberta, intencional ou não intencional Moran (2017). Nesse sentido, as metodologias buscam promover o envolvimento ativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Barbosa (2013) delinea o conceito de metodologias ativas através do seguinte provérbio de autoria do filósofo Confúcio : “ o que eu ouço eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”. Silberman (1996) modificou esse provérbio a fim de promover um melhor entendimento sobre os métodos ativos de aprendizagem da seguinte forma:

1.O que eu ouço eu esqueço.

2.O que eu ouço e vejo eu lembro.

3.O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender.

4.O que eu ouço , discuto e faço eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade.

5.O que eu ensino para alguém eu domino com maestria.

A citação, bem como a releitura de Silberman destaca de forma simples e gradual o processo de aprendizagem ativa e como ela deve escalar a fim de produzir um resultado significativo.

Dessa forma, ao longo do desenvolvimento das práticas pedagógicas devemos selecionar alternativas inovadoras de modo a despertar o interesse do estudante no processo de ensino. As abordagens trabalhadas em sala de aula devem estar envoltas em significados, a fim de que o aluno sinta-se protagonista no processo de aprendizagem. Moran (2015) ressalta que a melhor forma de aprendizagem deriva da experiência com múltiplas atividades, informações contextualizadas e significativas, além disso, o autor destaca que a motivação para aprender provém de constantes desafios que quando elaborados de forma gradual tornam os estudantes mais proativos.

A partir da fala de Moran podemos inferir que a postura do aluno durante a aplicação das práticas pedagógicas é de vital importância no processo de ensino aprendizagem. O estudante não pode adotar uma postura completamente passiva, uma vez que, para que a aprendizagem aconteça é necessário muito mais do que ver e ouvir no papel de um espectador como nas aulas expositivas tradicionais (MEYERS; JONES, 1993). Nessa ótica torna-se papel do estudante assumir o controle no processo de aprendizagem, lendo, escrevendo, analisando, resolvendo, discutindo e planejando sobre as atividades realizadas. As ações do estudante definem o conceito de aprendizagem ativa e, para que esta seja fomentada, “O professor deve instigar o aluno a pensar, refletir, formar e expressar a sua própria opinião, sem precisar abandonar os conhecimentos particulares de cada disciplina.” (PAIVA, 2016, p.16).

Dentre as diversas metodologias ativas, Mattar (2017) a que utilizamos foi:

Aprendizagem baseada em games/gamificação: A metodologia de game/gamificação visa a integração de técnicas do universo dos jogos em matérias que normalmente não fazem parte desse universo. Ela destaca-se em especial devido a crescente necessidade do uso das tecnologias digitais em consequência do momento de pandemia da Covid-19, sendo uma das principais ferramentas para o engajamento e motivação dos alunos no cenário educacional.

Segundo Vianna et al. (2013) a gamificação trata-se de um processo que utiliza-se das dinâmicas do universo dos jogos na resolução de problemas e para promover a motivação e o engajamento de um grupo. Nesse contexto, não necessariamente, existe a necessidade da participação em um jogo propriamente dito, mas a utilização de elementos

como dinâmicas, estética e mecânicas diversas a fim de reproduzir os benefícios alcançados da ação de jogar.

Na educação, o uso das práticas gamificadas mostra-se importante como linha de conexão entre a escola e o universo dos estudantes tendo como objetivo a aprendizagem, por meio de sistemas de colocações e fornecimento de premiações. No entanto, ao invés de focar em resultados tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se elementos que em colaboração com as mecânicas dos jogos promovem experiências imersivas que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos.

Para Fardo (2013):

“a gamificação promove a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando a muito tempo alocação de premiações, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos”.

Desse modo, ao fazer uso das mecânicas dos games essa metodologia traz consigo uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados, o que resulta em um processo de construção da aprendizagem mais eficiente e agradável. Mediante a fala de fardo, podemos inferir que a gamificação se mostra eficaz nos ambientes de aprendizado bem como na mediação do processo de construção do conhecimento. O prazer e o engajamento podem estar associados à aprendizagem, em uma linguagem e comunicação compatíveis com a realidade atual de modo que a diversão e a seriedade caminham de mãos dadas. Segundo (Koster, 2004) a diversão “é o feedback que o cérebro nos fornece quando estamos absorvendo padrões para objetivos de aprendizagem”, em outras palavras diversão trata-se do aprender em um contexto em que o indivíduo é livre de pressões externas e exerce a vontade de realizar determinada atividade por vontade própria. De certa forma, os jogos proporcionam exatamente essa diversão com aprendizagem.

Gee (2004, 2005) destaca que as práticas gamificadas auxiliam no desenvolvimento de certas habilidades nos alunos de uma forma mais profunda de modo a afetar as percepções e construções pessoais ao longo do processo de aprendizagem. Entre as habilidades observadas pelo autor, temos:

Identidade: Aprender alguma coisa em qualquer campo requer que o indivíduo assuma uma identidade, que assuma um compromisso de ver e valorizar o trabalho de tal campo. “Os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual no qual vivem, aprendem e agem através de seu compromisso com sua nova identidade” (Gee, 2004).

Interação: Nos jogos nada acontece sem que o jogador tome decisões e aja. E o jogo, conforme as atitudes do jogador, oferece feedbacks e novos problemas. Em jogos online, os jogadores interagem entre si, planejando ações e estratégias, entre outras habilidades.

Produção: Nos jogos, os jogadores produzem ações e redesenham as histórias,

individualmente ou em grupo.

Riscos: Os jogadores são encorajados a correr riscos, experimentar, explorar; se erram, podem voltar atrás e tentar novamente até acertar.

Problemas: Os jogadores estão sempre enfrentando novos problemas e precisam estar prontos para desenvolver soluções que os elevem de nível nos jogos.

Desafio e consolidação: Os jogos estimulam o desafio por meio de problematizações que “empurram” o jogador a aplicar o conhecimento atingido anteriormente.

Esses são alguns exemplos de habilidades desenvolvidas pelos estudantes na interação com dinâmicas gamificadas e que contribuem no processo de aprendizagem contextualizada, estimulando os jogadores a interagir com o meio, com a situação e com outros indivíduos.

Apesar dos benefícios incorporados nas práticas gamificadas, torna-se importante analisar os pontos negativos desse processo. Lee e Hammer (2011) elucidam de forma clara as vantagens e desvantagens da gamificação na educação. Na visão dos autores, por um lado, a gamificação pode auxiliar de forma exemplar o envolvimento dos alunos nas aulas, de modo a dar ao professor melhores ferramentas para direcionar e quando necessário recompensar os estudantes, além de incentivar a preservação dos conteúdos de forma mais duradoura. Dessa forma, a experiência com a gamificação pode dar a oportunidade para que a educação seja vista como uma experiência divertida. Em contrapartida, uma das críticas ocorre quando o planejamento do sistema gamificado é mal feito, trazendo a errônea impressão aos alunos de que eles devem aprender apenas quando submetidos a um sistema de recompensas. Além disso, autores também deixam explícito que para que haja ludicidade deve haver liberdade para experimentação e falhas. Conclui-se a partir da fala de Lee e Hammer, que ao fazer do jogo uma atividade obrigatória as experiências baseadas em regras acaba desconstruindo uma possível experiência positiva.

Pode-se afirmar, portanto, que a gamificação como metodologia ativa pode ser útil em muitos dos casos, quando bem trabalhada, mas não em todos os casos e não em um único caso. Sistemas gamificados que usam apenas pontos, medalhas e placares tendem a não sustentar um engajamento satisfatório a longo prazo. Lee e Hammer (2011) ressaltam ainda que os sistemas gamificados devem ser projetados de maneira a aplicarem os desafios reais presentes no ambiente escolar, concentrando-se em áreas que possam exercer o valor máximo.

O momento de vivência da pandemia e o distanciamento social deu origem a necessidade de utilização e adaptação para com a tecnologia, acarretando em dificuldades a serem superadas dentro do contexto docente, sendo a única fonte de interação social, passou também a ser educacional, atribuindo aos professores e alunos um processo de desafios. A falta de acesso a internet adequada e a escassez de acesso foi um dos maiores divisores de águas para a educação, assim como também a não existência da obtenção de equipamentos de qualidade. Araújo afirma que: “O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. saber direcionar o uso

da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet.” (ARAÚJO, 2005, p. 23-24).

O autor em questão destaca o uso da tecnologia em sala, especificamente a sala física, a adaptação inteiramente tecnológica teve que ser implementada e ao mesmo tempo que trouxe inovação também trouxe alarmantemente retrocesso por questões socioeconômicas carentes, seja da parte discente ou docente, alunos que não tinham acesso algum tinham que se adaptar e se conformar com materiais impressos sem acesso a intermediação para o seu desenvolvimento, foi realizado o possível dentro do contexto inimaginável, os recursos tecnológicos podem trazer inovação e complementação para a aprendizagem desde que bem equiparados, pois como Souza e Pataro(2009) ressaltam:

“Os recursos tecnológicos em sala de aula podem oferecer uma grande contribuição para a aprendizagem, além de valorizar o professor que, ao contrário do que possa vir a pensar, poderá ensinar com maior segurança e estará mais próximo da realidade extra classe do aluno.” (SOUZA E PATARO, 2009, p. 18).

O professor deve estar apto a falar a mesma língua que o seu aluno, pois se assim não o for este estará ultrapassado e o dever do docente é está sempre se inteirando do novo, a tecnologia veio para tirar o ensino do comodismo e trazer um novo olhar metodológico, facilitando a vida de quem a utiliza, um professor que dá oito aulas diárias no pincel não precisará mais se desgastar tanto, se ele tiver o seu material pronto para apresentar em sala de aula. Segundo Moran, o ambiente escolar está passando por três etapas de mudanças inserindo a tecnologia, sendo elas: a digitalização de documentos, a segunda é laboratórios com internet e a terceira é a realização de atividades/aulas onlines juntamente com as presenciais. “Essa nova escola se tornará mais visível nos próximos anos, com a chegada da geração digital à vida profissional.” (MORAN, 2013, p.1). As duas primeiras etapas já se encontravam inseridas na realidade escolar, a pandemia acelerou o processo da terceira, a existência de atividades onlines já vinham caminhando com redes como o youtube, mas esse meio se intensificou fortemente com a pandemia, não é novidade a existência de universidades híbridas(semi- presenciais), mas esse é um público a parte, cujo poder econômico é maior, a realidade escolar pública enfrenta ainda com o retorno presencial empecilhos para a harmonização da realidade com a tecnologia, pois o meio de ensino demanda ainda de muitas carências, muitos professores se capacitaram, mas a realidade da falta de funcionários que facilitem o dia a dia dos professores manuseando e consertando tais equipamentos é desastrosa. Santos (2005) ressalta “Não basta o(a) professor (a) querer mudar. É preciso alimentar a sua vontade de estar construindo algo novo, de estar compartilhando os momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas”.

Esse processo do qual o professor aprende novas técnicas está desenvolvendo o processo educacional emergente, com foco nos indivíduos que precisam se adequar à nova realidade tecnológica.

CONCLUSÃO

A proposta apresentada no presente trabalho se embasa no ato de compreender novas formas de melhorar a aprendizagem por meio da gamificação, estudando primariamente quais gatilhos levam a aprendizagem segundo os estudiosos cognitivistas. O estudo se deu em campo desde o modo remoto ao presencial, de forma remota buscou-se apresentar a matemática utilizando as ferramentas oferecidas pelo momento em que a educação estava inserida, unindo propriedades matemáticas a linguagem tecnológica, desencadeando as percepções dos alunos, como; atenção, memória, foco e engajamento, fornecendo momentos de interação, desenvolvendo o sujeito a partir de experiências como defende Wallon e Vygotsky. Utilizou-se a mediação semiótica de Vygotsky por meio de objetos e signos como forma de intermediação para o desenvolvimento da pessoa que aprende, levando em consideração as zonas de desenvolvimento real, potencial e proximal. Buscou-se estratégias novas que se reproduzisse significativamente na aprendizagem dos alunos utilizando a gamificação que trouxe estratégias como engajamento, competições individuais e resolução de desafios, com isso, falando a mesma língua dos alunos por meio da utilização das tecnologias como o youtube... Trazendo ainda o kahoot como ideia metodológica avaliativa enquanto o aluno se diverte. A tecnologia esteve presente em todos os momentos, mesmo presencialmente, por meio de slides. Os projetos renderam um bom envolvimento por parte dos alunos como pode-se observar no gráfico de desenvolvimento das turmas que apresenta a média das pontuações dos jogos aplicados, foi dada aos alunos a oportunidade de se aprofundarem no que é visto em sala, entendendo a sua origem, dando identidade e vida a eles.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos órgãos patrocinadores e criadores do Pibid que oportunizou a realização desse projeto, e aos professores responsáveis por conduzir-nos até aqui, nossos sinceros agradecimentos a Orientadora Prof^{fa}. Ma. Bárbara Paula Bezerra Leite Lima, e ao Co-orientador: Prof. Esp. Adailto Raimundo Muniz da França.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). Vivências com Aprendizagem na Internet. Maceió: Edufal, 2005.

- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. In: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- C.A.; SANTOS, P. SEED – Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2015 MEYERS, C. JONES, Thomas B. Promoting active learning. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- CAMPOS, D. M. S. Psicologia da aprendizagem. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DAVID et al. O Papel e o Valor das Interações Sociais em sala de aula. São Paulo: (mimeo), p.5, 1989.
- FARDO, Marcelo Luis. A gamificação como método: Estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- GEE, J. P. Situated language and learning: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004.
- Why video games are good for your soul: pleasure and learning. Melbourne: Common Ground, 2005.
- KOSTER, Raph. Theory of fun for game design. Scottsdale: Paraglyph, 2004.
- LEE, J. J.; HAMMER, J. Gamification in Education: What , How , Why Bother? Academic Exchange Quarterly. v. 15, p. 1–5, 2011.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso> . acesso em 17 fev. 2022.
- MATTAR, J. Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blended e a Distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAN, José e BARBOSA, Alexandre. Novas tecnológicas estão mudando radicalmente ambiente escolar. Disponível em: <<http://redgloboglobo.com/globoeducacao/noticia/2013/06/novas-tecnologias-ja-estao-mudando-radicalmente-o-ambiente-escolar.html>> Acesso em 26 mar. 2022.
- MORAN, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. 2015. In: SOUZA, 9
- MORAN, J. M. Metodologias Ativas e Modelos Híbridos na Educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativa_s.pdf> Acesso em: 25 mar. 2022.
- Vygotsky, Wallon-Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos. MJVPress: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://acervo-digital.espm.br/E-BOOKS/2020/365430.pdf>>. Acesso em: 26 mar 2022.

PAIVA, T.Y. Aprendizagem Ativa e Colaborativa: Uma Proposta De Uso De Metodologias Ativas No Ensino Da Matemática. (Dissertação). Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Brasília: UNB, 2016. 85p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21707/1/2016_ThiagoYamashitaPaiva.pdf> Acesso em:25 mar 2022.

SANTOS, B.S.; RADTKE, M.L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDRA, N. M.C., SCHLUNZEN, E. T. M.; JUNIOR, KLAUSS S. (Orgs.). Inclusão digital: tecendo redes afetivas / cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Roberto de, Joami. PATARO, P.R.M. Vontade de saber Matemática. 1a Ed. São Paulo: FTD, 2009.

SILBERMAN, M.Active learning: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Vygotsky, Wallon-Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DIDÁTICA – ANÁLISE CONCEITUAL

Data de aceite: 01/11/2022

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Rubens Luís Freiburger

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Daniel Tenconi

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Danielle Martins Leffer

Mestranda do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

Alisson André Escher

Mestrando do Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC/Brasil

RESUMO: A palavra didática vem do termo grego *didatiké*, que quer dizer *a arte de ensinar*. A Didática é a parte da pedagogia que compreende o estudo das técnicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a Didática é uma disciplina técnica que estuda o método do ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais, podendo ser definida, conforme Piletti (1990, p.43) como "a técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem". A palavra didática vem do termo grego *didatiké*, que quer dizer *a arte de ensinar*. A Didática consiste na dimensão da Pedagogia que compreende o estudo das técnicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a Didática é uma disciplina técnica que estuda o método do ensino em todos os seus aspectos práticos e

operacionais, podendo ser definida, conforme Piletti (1990, p.43) como "a técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem".

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Pedagogia. Construto.

ABSTRACT: The word didactic comes from the Greek term *didatiké*, which means the art of teaching. Didactics is the part of pedagogy that comprises the study of techniques related to the teaching-learning process. In other words, Didactics is a technical discipline that studies the teaching method in all its practical and operational aspects, and can be defined, according to Piletti (1990, p.43) as "the technique of stimulating, directing and directing, in the course of learning, the formation of man". The word didactic comes from the Greek term *didatiké*, which means the art of teaching. Didactics is the dimension of Pedagogy that comprises the study of techniques related to the teaching-learning process. In other words, Didactics is a technical discipline that studies the teaching method in all its practical and operational aspects, and can be defined, according to Piletti (1990, p.43) as "the technique of stimulating, directing and directing, in the course of learning, the formation of man".

KEYWORDS: Didactics. Pedagogy. Construct.

INTRODUÇÃO

Mattos (1971) defende que Didática é a disciplina pedagógica de natureza prática e normativa que tem como objetivo dirigir e orientar ativamente os alunos na sua aprendizagem. Em relação ao seu conteúdo, o autor descreve como sendo um conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos cuja função consiste em orientar alunos na aprendizagem das matérias programada.

Nérici (1992) sustenta que, inicialmente a palavra didática significou arte de ensinar. E como arte, a didática dependia muito do jeito de ensinar, da intuição do professor, uma vez que havia muito pouco a aprender para educar. Esse jeito de ensinar estava relacionado com a capacidade de empatia do professor, que se prendia à sensibilidade de colocar-se na situação de outrem e, deste modo, melhor sentir e compreender a situação por que esse outrem estava passando. Além disso, a capacidade de empatia facilitava a chegada do professor até junto do educando, com maiores possibilidades de adequação de ação didática, na orientação da aprendizagem.

Posteriormente, a Didática passou a ser conceituada como ciência e arte de ensinar. Assim, ela pode ser compreendida em dois sentidos, a saber, no sentido amplo e no sentido pedagógico.

Em sentido amplo, a Didática se preocupa com os procedimentos que levam o educando a mudar de comportamento ou a aprender algo sem conotações sócio morais (FERRARI, 2008). Nesta acepção a didática não se preocupa com valores, mas somente com o modo de levar o educando a aprender algo, sendo que tanto pode formar um hábil delinquente como um autêntico cidadão (UBERTI, 2007).

No sentido pedagógico, entretanto, a didática apresenta compromisso com o sentido

sócio moral da aprendizagem do educando, que é o de visar à formação de cidadãos conscientes, eficientes e responsáveis.

Na mesma linha, Veiga (2004, p.13), enfatiza:

O processo didático da perspectiva relacional significa analisar suas características a partir de quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca e interdisciplinar das dimensões fundamentais.

Pode-se ainda, mais especificamente, vincular o conceito de Didática com o de educação e, então, ter-se-ia a seguinte conceituação, conforme afirma Nérici (1992) que na sua visão, a didática é vista como sendo o estudo do conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigir a aprendizagem do educando, visando conduzi-lo a um estado de maturidade que lhe possibilite encontrar-se com a realidade, de modo consciente, eficiente e responsável, para nela atuar como um cidadão participante e responsável.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Piletti (1990), estudar didática não significa apenas acumular informações técnicas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Antes de qualquer coisa, significa desenvolver a capacidade de questionamento e de experimentação com relação a tais informações. Além disso, o objeto de estudo da didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar, o qual inclui os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo.

No mesmo sentido, Veiga (1989, p. 44) define:

A Didática é compreendida como um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente, que separa teoria e prática, sendo a prática vista como aplicação da teoria, e o ensino como forma de doutrinação. Esta concepção ainda influencia de maneira direta e/ou indireta a forma de ensinar de muitos docentes.

Já nas palavras de Libâneo (1984), a didática trata dos objetivos, condições e meios de concretizar o processo de ensino, agregando os elementos pedagógico-didáticos a objetivos sócio-políticos. Para o autor, não existe uma técnica pedagógica sem uma noção dos indivíduos e da sociedade, sem a presença de uma técnica para realizá-la, portanto, o ensino deve ser idealizado, com propostas claras sobre seus desígnios, preparando os alunos para viverem em sociedade.

É imperioso acrescentar que a didática tem grande valor no processo educativo de ensino e aprendizagem, pois ela obriga o docente a desenvolver métodos que patrocine o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tornando mais fácil o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Levando em conta todos esses ensinamentos, Libâneo (1994) descreve que cabe

ao professor o dever de planejar, dirigir e conduzir o processo de ensino, estimulando seus alunos a elaborarem as atividades escolares, com êxito e competências próprias, levando-os ao êxito no processo de aprendizagem.

Com base nesse objetivo educacional, colima-se que o método de ensino não se resume a um conjunto de procedimentos, mas envolve ações e passos relacionados ao método de reflexão, compreensão e transformação da realidade, que sob as condições concretas de cada situação didática, assegura o encontro formativo entre o aluno e as matérias de ensino.

Ademais, ao se destacar a faceta na contribuição de conhecimentos, abre-se uma perspectiva para que os educandos participem do processo educacional, que não se resumirá, inclusive, à simples difusão do conhecimento, mas também à construção colaborativa do conhecimento, sendo que a Didática é um processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido, ela realça a relação do professor.

DIDÁTICA E MÉTODOS DE ENSINO

Os métodos de ensino são propostos, classificados e descritos pela disciplina de Metodologia, porém, cabe a didática realizar o julgamento ou a crítica destes métodos de ensino. Um método consiste em uma forma disciplinada, ordeira e calculada de prosseguir para se alcançar um objetivo visado. Em um método, cada passo e cada movimento estão relacionados com o objetivo final e tem sua razão de ser.

Além disso, de acordo com Mattos (1971), em todo método é fundamental que se tenha conhecimento dos seguintes elementos: o objetivo ou resultado a ser conseguido; a matéria que será utilizada; os meios ou recurso materiais que poderão ser usados; os procedimentos mais adequados que, dentro das circunstâncias, poderão ser aplicados; a ordem ou seqüência mais racional e eficiente na qual se deve escalonar os recursos e procedimentos para atingir o objetivo com segurança, economia e alto rendimento; e, por fim, o tempo de que se dispõe e qual o ritmo que deve ser impresso aos trabalhos para atingir os objetivos previstos dentro do tempo desejado.

Com base nestes elementos constitutivos, tem-se que o método didático é a organização racional e prática dos recursos e procedimentos do educador, visando conduzir a aprendizagem dos alunos aos resultados previstos e desejados. Em outras palavras, o método didático pretende levar os educandos ao domínio seguro e satisfatório da matéria, ampliando seus conhecimentos, enriquecendo sua experiência e desenvolvendo sua capacidade, tornando-os mais aptos para a vida em sociedade e mais capacitados para o seu futuro trabalho profissional.

Para alcançar este objetivo, a didática desenvolve e aplica métodos e técnicas de ensino adaptados aos diferentes contextos educacionais. Ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, o educador faz uso intencional de um

conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, que são denominados de métodos de ensino.

A metodologia didática, sustenta Nérici (1977), pode apresentar estruturas preponderantemente lógicas ou psicológicas, segundo as circunstâncias e o nível de maturidade do educando. Os elementos básicos de um método de ensino são: a linguagem didática, tanto oral como escrita; os meios auxiliares e o material didático; e a ação didática propriamente dita.

A linguagem é o meio indispensável de comunicação, que propicia a realização de esclarecimentos e a orientação de que se utiliza o educador para dirigir os alunos na sua aprendizagem.

Os meios auxiliares e o material didático são o instrumental de trabalho que o educador e os educandos necessitam utilizar para ilustrar, demonstrar, concretizar, aplicar e registrar os fatos estudados.

Por sua vez, a ação didática, compreende a ativação do estudo pelos trabalhos, exercícios, debates, demonstrações e outras atividades realizadas em aula pelos alunos sob a orientação do professor.

Os métodos são determinados por intermédio da relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, isto é, ao “como” o processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo educador e pelos educandos para atingir objetivos e conteúdos. Em decorrência da necessária vinculação dos métodos de ensino com seus objetivos, a decisão de selecioná-los e utilizá-los nas situações didáticas específicas depende de uma concepção metodológica mais ampla do processo educativo.

Nesse sentido, afirmar que o professor “tem método” é mais do que sustentar que domina procedimentos e técnicas de ensino, visto que o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade. Assim, é necessário que o educador tenha conhecimento de uma série de fatores que exercem, influência na educação, tais como: os fins sociais e pedagógicos do ensino, os desafios que a realidade social impõe, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de modo crítico, a relevância social dos conteúdos de ensino, entre outros.

A mediação escolar pelos objetivos-conteúdos-métodos tem como suporte uma concepção sociopolítica e pedagógica do processo educativo, afirma Libâneo (1990). Portanto, os métodos de ensino não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas. Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade.

Destarte, os métodos de ensino têm como fundamento o método de reflexão e ação sobre a realidade educacional, sobre a lógica interna e as relações entre os objetos, fatos e problemas dos conteúdos de ensino, de forma a vincular permanentemente o processo de

conhecimento e a atividade prática humana no mundo.

Assim, o método de ensino expressa a relação conteúdo-método, no sentido de que tem como base um conteúdo determinado. Libâneo (1990) ainda acrescenta que o método de ensino implica em ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, principalmente sob o ângulo da implicação na vida social. Essa análise com base no ângulo social tem por base o fato de que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social.

Devido a esse entendimento, os métodos de ensino dependem dos objetivos que são formulados tendo em vista o conhecimento e a transformação da realidade. O processo educativo na sociedade, por meio da transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades, necessita objetivar a preparação dos educandos para uma compreensão mais ampla da realidade social, para que os mesmos se tornem agentes ativos de transformação dessa realidade.

Com base nesse objetivo educacional, colima-se que o método de ensino não se resume a um conjunto de procedimentos, mas envolve ações passos e procedimentos relacionados ao método de reflexão, compreensão e transformação da realidade, que, sob condições concretas de cada situação didática, assegura o encontro formativo entre o aluno e as matérias de ensino.

Dessarte, o método de ensino regula a interação entre ensino e aprendizagem, entre o educador e os educandos, resultando na assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas do educando. De acordo com Libâneo (1990), a escolha e organização dos métodos de ensino devem corresponder à necessária unidade entre objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino, juntamente com às condições concretas das situações didáticas.

Os métodos de ensino dependem dos objetivos imediatos da aula, sendo que ao mesmo tempo dependem dos objetivos gerais da educação previstos nos planos de ensino pela escola ou professores. Além disso, a escolha e organização dos métodos de ensino está sujeita aos conteúdos específicos, aos métodos peculiares de cada disciplina e aos métodos da sua assimilação.

Ainda em estreita relação com as condições acima, a escolha de métodos implica o conhecimento das características dos alunos quanto à capacidade de assimilação conforme idade e nível de desenvolvimento mental e físico e quanto às suas características sócio-culturais e individuais. O método de ensino, empregado de forma adequada visa assegurar, no processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades, a atualização das capacidades potenciais dos alunos, de forma que adquiram e dominem métodos próprios de aprender.

Difícilmente um ensino será bem-sucedido se não partir das condições prévias dos alunos para enfrentar conhecimentos novos. Portanto, é fundamental procurar conhecer

a situação individual e social do grupo de alunos, os conhecimentos e experiências que eles já trazem, de modo que, nas situações didáticas, ocorra a ligação entre os objetivos e conteúdos propostos pelo professor e as condições de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Nérici (1992) o desenvolvimento de um método de ensino deve apresentar, basicamente, três fases, quais sejam planejamento, execução e avaliação. A fase do planejamento pode estar constricta aos professores, ao professor e educandos e, em momento mais avançado aos educandos.

A fase da execução pode ainda apresentar três subfases: apresentação, elaboração e síntese. Na subfase da apresentação, o conteúdo a ser estudado é apresentado de modo motivador à classe e as normas de estudo são esclarecidas. Na subfase da elaboração estuda-se sistematicamente o tema em foco, por meio de exercícios, aplicações, enfim, atividades que conduzem à apreensão, fixação e integração. Na terceira subfase, da síntese, são tiradas as conclusões, com base nas aplicações ou esquematizados conjuntos em função do tema tratado.

A terceira fase do método de ensino é a avaliação, a qual consta de provas de verificação ou de outras técnicas avaliatórias que forneçam ao professor dados que o permitam uma avaliação do estudo efetuado pela classe e pelos educandos separadamente, a fim de providenciar, sempre que necessário, retificação ou recuperação da aprendizagem.

Os métodos de ensino, conforme Libâneo (1990) podem ser classificados de acordo com os seus aspectos externos - método de exposição pelo professor, método de trabalho relativamente independente do aluno, método de elaboração conjunta e método de trabalho em grupos - e seus aspectos internos - passos ou funções didáticas e procedimentos lógicos e psicológicos de assimilação da matéria.

No método de exposição pelo professor, os conhecimentos, as habilidades e tarefas são apresentadas, explicadas e demonstradas pelo professor. A atividade do aluno é receptiva embora não seja necessariamente passiva. Este método é bastante utilizado no sistema educacional, embora receba muitas críticas, principalmente por não levar em conta o princípio da atividade do educando. No entanto, se for superada esta limitação, este método constitui um meio de obter conhecimentos.

No método de trabalho independente, os educandos executam tarefas que devem ser desenvolvidas de modo relativamente independente, sendo apenas dirigidas e orientadas pelo educador. O aspecto mais importante do trabalho independente é a atividades mental dos alunos, qualquer que seja a modalidade de tarefa planejada pelo professor para estudo individual.

O método de trabalho independente pressupõe determinados conhecimentos, compreensão da tarefa e do seu objetivo, o domínio do método de solução, de forma que os alunos possam aplicar conhecimentos e habilidades sem a orientação direta do professor.

Já o método de elaboração conjunta compreende uma forma de interação ativa entre o professor e os alunos visando à obtenção de novos conhecimentos, habilidades,

atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridos. Este método faz parte do conjunto das opções metodológicas das quais pode se servir o professor. Pode ser aplicado em diferentes momentos do desenvolvimento da unidade didática, seja na fase inicial de introdução e preparação para estudo do conteúdo, seja no decorrer da fase de organização e sistematização, seja ainda na fase de fixação, consolidação e aplicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração conjunta supõe um conjunto de condições prévias, tais como: a incorporação pelos alunos dos objetivos a atingir, o domínio de conhecimentos básicos ou a disponibilidade pelos alunos de conhecimentos e experiências que, mesmo não estando sistematizados, constituem pontos de partida para o trabalho de elaboração conjunta.

O método de trabalho em grupos ou aprendizagem em grupo consiste fundamentalmente em distribuir temas de estudo iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis. O trabalho em grupo possui sempre um caráter transitório, isto é, deve ser empregado eventualmente, conjugado com outros métodos de exposição e de trabalho independente. Para que seja bem-sucedido deve haver uma ligação orgânica entre a fase de preparação e organização dos conteúdos e a comunicação dos seus resultados para a classe toda.

Para Marques (1976) o método do trabalho em grupo é uma atividade que proporciona a troca de idéias, de conhecimentos e de experiências, levando cada participante a um crescimento cultural e humano que lhe possibilita a participação direta na busca de objetivos comuns. Porém, o mero agrupamento físico de educandos não significa trabalho em grupo. Da estrutura do grupo depende em muito o êxito do trabalho. Membros bem integrados contribuem para uma atmosfera agradável e estimulante. Daí podem advir o melhor pensamento, o melhor planejamento e a melhor ação.

Há também, de acordo com Libâneo (1990), as atividades especiais, as quais complementam os métodos de ensino e que concorrem para a assimilação ativa dos conteúdos. Uma dessas atividades é o estudo do meio que, mais do que uma técnica didática constitui um componente do processo de ensino pelo qual a matéria de ensino é estudada no relacionamento com fatos sociais a ela conexos.

É importante acrescentar que qualquer método de ensino deve ter em vista o objetivo de tornar o educando independente do professor, de modo a poder este se orientar por si em futuros estudos e em sua participação na sociedade. De modo geral, o desenvolvimento metodológico para tornar o educando livre, confiante e responsável deveria seguir o caminho do estudo dirigido, estudo supervisionado, a tarefa dirigida e o estudo livre, defende Nérici (1992). Qualquer uma destas formas procura desenvolver no estudante o seu espírito crítico, a iniciativa e a criatividade, não resumindo o ensino a

simples técnicas de transmissão de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARQUES, Juracy C. **A aula como processo**: um programa de auto-ensino. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Globo, 1976.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de didática geral**. 10. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1971.

NÉRICI, Imídeo G. **Didática geral dinâmica**. 11 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia do ensino**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1997.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1990.

TOSI, Maria Raineles. **Didática geral**: um olhar para o futuro. Campinas: Alínea, 1996.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EFICACES PARA EL APRENDIZAJE DE LOS GRUPOS FUNCIONALES DE QUÍMICA ORGÁNICA EN LA SECUNDARIA

Data de aceite: 01/11/2022

Amanda Lucía Quiroga González

I.E.Técnica Pío Alberto Ferro Peña
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia: Grupo de Investigación
Educación para la sostenibilidad

RESUMEN: Las estrategias didácticas que utilizan los profesores contribuyen a mejorar la calidad de la educación escolar que pasa por la revalorización de los recursos didácticos, en la medida que pueden sustituir la simple transmisión verbal de información en los procesos de enseñanza aprendizaje, en este caso la enseñanza de los grupos funcionales de química orgánica. El uso de diversas estrategias didácticas, le permite a los docentes y estudiantes fomentar la participación activa, fijar y retener conocimientos, facilitar procesos de aprendizaje, desarrollar competencias, que intervienen en el desempeño individual y grupal". La investigación parte de la pregunta problema ¿Cómo contribuirá el diseño e implementación de estrategias didácticas en el aprendizaje de grupos funcionales de química y del aprendizaje de la química en general? Para verificarla se procede a Identificar y diseñar estrategias

didácticas eficaces que contribuyan con el aprendizaje de los grupos funcionales de química orgánica y su aplicación en la vida cotidiana. Así pues, la investigación requirió de un **diseño no experimental de tipo descriptivo**; en la investigación no experimental o ex post – facto resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones, de estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los resultados arrojan una amplia gama de estrategias didácticas, que de manera autónoma por parte del alumno favorece la personalización educativa, desarrolla su iniciativa y espíritu de independencia; favoreciendo el desarrollo de habilidades y destrezas para la vida adulta.

PALABRAS CLAVE: Estrategias didácticas, procesos de enseñanza aprendizaje, competencias: Cognitivas, argumentativas, propositivas y científicas.

ABSTRACT: The didactic strategies used by teachers contribute to improving the quality of school education that goes through the revaluation of didactic resources, to the extent that they can replace the simple verbal transmission of information in the teaching-learning processes, in this case teaching. Of

functional groups in organic chemistry. The use of various didactic strategies allows teachers and students to encourage active participation, fix and retain knowledge, facilitate learning processes, develop skills, which intervene in individual and group performance. The research starts from the problem question: How will the design and implementation of didactic strategies contribute to the learning of functional groups in chemistry and the learning of chemistry in general? To verify it, we proceed to identify and design effective teaching strategies that contribute to the learning of the functional groups of organic chemistry and their application in everyday life. Thus, the research required a descriptive non-experimental design; in non-experimental or ex post – facto research, it is impossible to manipulate variables or randomly assign subjects or conditions of stimuli to which study subjects are exposed. The results show a wide range of didactic strategies, which autonomously on the part of the student favor educational personalization, develop their initiative and spirit of independence; promoting the development of skills and abilities for adult life.

KEYWORDS: Didactic strategies, teaching-learning processes, competences: Cognitive, argumentative, purposeful and scientific.

1 | INTRODUCCIÓN

Esta investigación se fundamenta en la búsqueda de estrategias didácticas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Según (GUTIERREZ, 2000), es cierto, que existen variedad de técnicas y estrategias didácticas, aplicación de las Tics (ROIG, 2002), que facilitan la comprensión de los temas educativos, pero también es muy cierto que muchas de esas técnicas y estrategias no son implementadas en todas las instituciones educativas, por consiguiente, es necesario diseñar y aplicar algunas estrategias didácticas que familiaricen al educando de una forma agradable y dinámica con el desarrollo de la temática propuesta para su formación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la química orgánica es complejo; los estándares, los tópicos generativos de la asignatura le deben proporcionar al estudiante los elementos precisos para fundar la realidad. La Química es una ciencia extendida a todos los campos: la educación, la investigación básica y aplicada, la tecnología, la genética, la bioquímica, entre otros. Esta le proporciona la base conceptual, metodológica y didáctica para la comprensión de los fenómenos químicos, fisicoquímicos y biológicos. Un ejemplo valioso lo representan los avances en la industria alimentaria, en la agricultura, y en la medicina, etc...

La química orgánica es una de las asignaturas más complicadas del currículo para estudiantes de la media técnica en la secundaria, por eso su desinterés hacia ella; el problema aumenta sus dimensiones cuando ellos no encuentran recursos metodológicos, didácticos, y prácticos dentro de sus ejes temáticos, por ello, se hace necesario formular estrategias didácticas como los proyectos de aula, mapas conceptuales, prácticas de laboratorio, juegos, exposiciones, diseño de moléculas en tercera dimensión, Talleres, discusión, indagación, foros, visitas a fábricas, etc...y aplicación de las Tics, entre otros, lo

suficientemente flexibles como para ser empleadas por los docentes, encargados de dirigir la asignatura en cualquier medio, atendiendo a las condiciones en las que se desarrolla el arte de enseñar y, de ésta forma garantizar la formación de competencias axiológicas, científicas, argumentativas, propositivas, ciudadanas, lingüísticas, etc. que contribuyan con el aprendizaje de los grupos funcionales de química orgánica y su aplicación en la vida cotidiana.

Esta investigación nace de la necesidad de dar respuesta a las siguientes preguntas problema: ¿Qué estrategias didácticas se podrían utilizar para fortalecer el interés por el aprendizaje de los grupos funcionales en química orgánica? ¿Cómo contribuirá el diseño e implementación de estrategias didácticas en el aprendizaje de grupos funcionales de química y del aprendizaje de la química en general? ¿En qué medida las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de las clases pueden contribuir en la solución de los problemas de aprendizaje de los grupos funcionales de química orgánica y su aplicación en la vida cotidiana?

2 | OBJETIVOS

El objetivo general:

Diseñar e implementar estrategias didácticas eficaces para el aprendizaje de los grupos funcionales de química orgánica y su aplicación en la vida cotidiana, con estudiantes de grado once, de la Institución Técnico Pío Alberto Ferro Peña de Chiquinquirá. Boyacá.

Objetivos específicos

- Aplicar diferentes estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje de grupos funcionales de orgánica y determinar que estrategias didácticas ofrecen mejores resultados.
- Promover el trabajo en grupo, estimulando la creatividad y el adecuado desempeño de los estudiantes en las tareas propuestas.
- Elaborar material didáctico sobre grupos funcionales en química orgánica con los estudiantes de grado once.

3 | ASPECTOS TEÓRICO CONCEPTUALES

¿Cómo hay que aprender?

Esta pregunta nos lleva a preguntarnos ¿Cómo enseñar? Según SARRAMONA, 2008. P. 143, el cómo se aprende resulta decisivo para los resultados mismos del aprendizaje, especialmente si este no se concibe como una simple interiorización de contenidos. Por tal razón, el carácter del aprendizaje debe ser activo y significativo para el propio sujeto; con pertinencia de los contenidos seleccionados y con las estrategias didácticas que sean

seleccionadas. El aprendizaje se materializa a través de la praxis en aprendizajes reales, esta acción genera el hábito de seguir aprendiendo por sí mismo, “aprendizaje autónomo”. El uso de los recursos didácticos en la escuela, es condicionante para el docente, puesto que exige una planificación ajustada del proceso didáctico con las consiguientes ventajas que ponen en realizar una reflexión previa que luego permitirá efectuar las modificaciones que sean convenientes. (SARRAMONA, 2008). Cada aprendizaje requiere de estrategias didácticas pertinentes, conformes con lo que se pretende lograr; en nuestro caso el aprendizaje de los grupos funcionales de química orgánica y su aplicación en la vida cotidiana. Se pretende que el estudiante aprenda y domine los grupos funcionales de la química orgánica; conozca sus características, usos y algunas reacciones químicas que en ellos se suceden, uso y aplicaciones de algunos compuestos orgánicos. Se realiza a partir de los conocimientos previos que los estudiantes poseen sobre sustancias químicas de carácter orgánico que ellos manejan cotidianamente. (Gas metano, gas propano, gasolina, alcohol etílico, bebidas alcohólicas, perfumes, la madera, medicamentos, jabones, desinfectantes, crema dental, ceras, pinturas, tiner, acetona, removedor para uñas, disolventes orgánicos, alimentos, Vitaminas etc...); Luego consulta bibliográfica tanto en textos, revistas e internet; se diseñan experiencias sencillas y situaciones problemáticas que faciliten y orienten los procesos de construcción de conocimientos a partir del análisis y la comprensión, de manera que el alumno descubre por sí mismo lo que va aprendiendo. También, se construyen algunos materiales didácticos MORENO, (2003) a partir de materiales reciclados o que se consiguen en el medio, modelos de moléculas planas y en tercera dimensión (palillos, greda o plastilina, papel, madera, manguera), se hacen presentaciones de diapositivas en Power Point, Juegos: Cartas, parkes, mapas conceptuales, desarrollo de talleres y prácticas de laboratorio.

A la vez, se fomenta el análisis de lectura científica. Plegables, presentación de videos alusivos a compuestos orgánicos y sus respectivos grupos funcionales y su aplicación en la vida cotidiana. Según NOVAK, Joseph y GOWIN. (1998), “las pruebas que se fundamentan únicamente en el señalamiento de una alternativa de respuesta como correcta, incorrecta, verdadera o falsa, lo que hacen es justificar y recompensar el aprendizaje repetitivo y mecánico y, a menudo, penalizan el aprendizaje significativo”, por tal razón, se implementaron dichas estrategias a nivel de grupo; utilizando actividades lúdicas permitió desarrollar la imaginación y creatividad de los estudiantes con el objeto que participen sin la necesidad de estar presionados por la nota, esto para superar algunos estigmas de la educación contemporánea.

Algunas estrategias didácticas para la enseñanza de la química

ESTRATEGIAS DIRIGIDAS AL ÁMBITO CONCEPTUAL: Hacen parte de este grupo los mapas conceptuales, diagramas de flujo, diagramas en árbol, diagramas y tablas, redes y tramas conceptuales, Uve de Gowin, cuaderno de campo.

Mapas conceptuales: Ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre sus conocimientos y a los profesores les permiten organizar los contenidos objeto de la enseñanza de forma esquemática, clara y precisa. Se pueden emplear como diagnóstico inicial de las concepciones, creencias e ideas previas de los alumnos ante un determinado concepto. (GUTIERREZ, 2001). Permiten evaluar los errores conceptuales y los procesos de avance de los alumnos frente a los errores. Pueden ser utilizados de forma colectiva como instrumentos de comunicación o de negociación de significados. Puesto que son un buen excusa para dialogar, criticar, rebatir, e incluso asumir algún tipo de compromiso colectivo. En ellos predomina la idea de jerarquía, puesto que parten de ideas muy generales que van desglosando en otras más específicas conectadas entre sí por relaciones de inclusión (NOVAK Y GOWIN, 1988; ONTORIA, 1993)

Uve de Gowin: Es una técnica diseñada para que los alumnos entiendan la estructura y los procesos de investigación mediante los cuales se construye el conocimiento, implicándose en forma activa en la planificación de los nuevos conocimientos a adquirir.

Cuaderno de campo.: Constituyen una herramienta fundamental de cualquier proceso de investigación sobre el entorno que nos rodea. Como asegura Gerald Durrell (1995), “después de los sentidos, la pieza más importante es un cuaderno de campo llevado meticulosamente al día. Las observaciones hay que hacerlas sobre la marcha, porque la memoria no siempre es infalible” Para TAYLOR Y BOGDAN (1992: 75), en las notas de campo se deben incluir “descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, así como las acciones y sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador, la secuencia y duración de los acontecimientos, la estructura del escenario... una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca”.

EXPOSICIÓN: El objetivo esencial de los métodos reagrupados bajo esta denominación es la de informar e interesar por un tema ambiental o una determinada problemática ambiental a la persona o al grupo de personas a las que se dirige.

Demostración: Esta metodología se basa en la realización de actividades por parte del profesor o de la persona encargada, utilizando ejemplos, experiencias u otras representaciones reales para ilustrar un principio o mostrar cómo se realiza algo en concreto.

Multimedia: se entiende por Multi- Media a cualquier actividad de aprendizaje que utilice que utilice diferentes medios educativos y no estén acompañados de documentación escrita. Consiste en un conjunto de elementos con frecuencia “audio- escrito- visuales” sobre los que el estudiante lee, analiza, discute, experimenta y evalúa. Este concepto abarca por tanto: películas, videos, bandas sonoras y diapositivas. La multimedia estimula los oídos, los ojos, la piel (Yemas de los dedos) y en especial el cerebro.

Prácticas de observación: Esta estrategia metodológica, sitúa al estudiante en contacto con el medio profesional. De esta forma, la actividad profesional se realiza de manera que continua su ritmo normal, dejando al estudiante ejercer poca o ninguna

influencia sobre la situación, siendo esta característica la principal diferencia existente entre esta metodología con respecto de la habitual en el que el estudiante y el profesor mantienen por lo general intercambios de opinión.

La discusión

Las conferencias: El método de conferencias supone la realización de una serie de reuniones detalladamente organizadas durante el curso, en los cuales los participantes pondrán en común una serie de ideas con el fin de resolver problemas colectivos e individuales.

Seminarios: es un grupo de investigación especializado que se dedica al estudio en profundidad de una temática determinada bajo la dirección de un experto.

Fraccionamiento de grandes grupos: Se trata de métodos que permiten recopilar un máximo de información en un gran grupo al fraccionarlo en unidades restringidas para permitir la expresión más rápida y fácil de información.

IMPLICACIÓN: Se definen todos aquellos métodos en los cuales el individuo se concientiza e implica emotivamente con la temática abordada.

Utocreación de medios educativos: Consiste en la realización de uno o varios medios educativos por las personas escogidas para el cambio de la conducta. Puede tratarse de un instrumento sencillo como puede ser por ejemplo un folleto informativo, un cartel o un audiovisual, video, fotonovela o una obra de teatro.

Juegos didácticos: Esta técnica se basa en la competición entre dos adversarios, en el cual el desarrollo viene determinado por los reglamentos y que se realiza con la finalidad de ganar, de intercambiar y compartir vivencias o percepciones sobre una conducta.

INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: La individualización de la enseñanza consiste en adaptar el proceso educativo a las diferencias individuales entre las personas; diferencias que se ponen en evidencia por aptitudes personales, métodos de trabajo, técnicas de estudio, perfil de aprendizaje, valores, etc...

Laboratorio: Laboratorio, es un entorno que cuenta con un equipo especializado que permita al individuo dedicarse a experiencias, siguiendo la mayor parte de las indicaciones determinadas con el fin de reproducir resultados conocidos. El laboratorio se considera con frecuencia como una actividad complementaria a la enseñanza magistral.

SOLUCIÓN COLECTIVA DE PROBLEMAS: se basa en la resolución de problemas reales o hipotéticos por un grupo con la finalidad de dominar de esta forma las técnicas de la solución de los problemas y asimilar así los contenidos de la enseñanza. Este método exige al grupo de participantes la elección de una alternativa para su presentación.

Solución de problemas a través de la creatividad: Es un método que permite ofrecer un nuevo enfoque al problema. El método conlleva las siguientes etapas: clarificación de la situación conflictiva. Identificación de hechos. Formulación del problema. Elaboración de ideas. Evaluación de ideas aportadas. Evaluación de la aceptación de las

ideas. Establecimiento de un plan de acción.

4 | METODOLOGÍA

Así pues, la investigación requirió de un **diseño no experimental de tipo descriptivo**; en la investigación no experimental o ex post – facto resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones, de estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio.

5 | RESULTADOS

La prueba diagnóstica dejó ver que los estudiantes estaban conformes con los procesos de enseñanza aprendizaje que se venían aplicando, solo unos pocos manifiestan su inconformismo, a partir de esta premisa se desarrollan una serie de actividades, diferentes a las que cotidianamente se ejecutaban y estaban acostumbrados; se hicieron actividades de conducta de entrada que revelaron los preconceptos existentes en los estudiantes. Según AUSUBEL y SULLIVAN. (1983), “en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia para conocer la estructura cognitiva del alumno; no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad”. Los preconceptos de los estudiantes evidenciaron el bajo conocimiento que tienen sobre tópicos de grupos funcionales de química orgánica, Los resultados arrojados, hicieron que en sesiones posteriores se implementaran nuevas estrategias didácticas. Este tema se prestó para poder aplicar prácticas de laboratorios con una aceptación de 45%, mapas conceptuales con una aceptación de 38%, Juegos didácticos con un nivel de aceptación de un 12% y, para: diagramas de flujo, crucigramas, portafolios, parques y domino un 5%.

Se aplicaron estrategias didácticas: Exposición RODRÍGUEZ. (2005), implicación, métodos conductuales, discusión, estrategias dirigidas en el ámbito conceptual, solución de problemas. GUTIÉRREZ. (2001). Individualización de la enseñanza.

La participación de otras áreas y asignaturas al proyecto. Los profesores de español, contribuyen con la revisión de redacción, técnicas de exposición, interpretación, elaboración de ensayos y escritos; los docentes de sistemas contribuyen con la formación en diseño de diapositivas, manejo de internet y los diferentes medios electrónicos; los profesores de matemáticas, en la tabulación de datos estadísticos. Los docentes de inglés con la interpretación de textos de interés científico. Mejor desempeño, mayor responsabilidad con el proceso académico y mejorar los resultados en las pruebas del estado. Fortalecimiento del trabajo individual, colaborativo y en equipo. Adquisición de autonomía y disciplina en el trabajo académico. Fortificación de las competencias científicas, procedimentales, cognitivas y axiológicas. ORTIZ, Álvaro y MORENO Heladio. (2002).

La evaluación se desarrolla de la siguiente forma:

Evaluación inicial: Los grupos funcionales se conciben como un medio de diagnóstico de los conocimientos, destrezas y habilidades previas de los alumnos, para lo cual serán útil el aprendizaje de este tema centrado en situaciones cotidianas o significativas para los alumnos. Al respecto se utilizaron ítems gráficos como los que aparecen en algunas obras clásicas sobre ideas previas de los alumnos (p.ej., Hierrezuelo y Montero, 1991; Driver, y Col, 1992).

Evaluación formativa, a este respecto se valora la participación de los estudiantes en el desarrollo de ejercicios con los grupos funcionales y su aplicación a sustancias químicas, alimentos o bebidas que utilizan a diario; esta se hace a lo largo del curso.

Evaluación sumativa: La valoración preferentemente del proceso de resolución de ejercicios de nomenclatura sobre la obtención de una solución correcta del examen. Asimismo, se hace hincapié en la discusión y revisión posterior de los ejercicios solucionados por parte de los estudiantes. No se descarta la solución de los ejercicios haciendo uso libre del material de consulta.

Evaluación criterial: Se establece previamente a la realización de las pruebas establecidas los criterios de calidad de las respuestas previstas, de acuerdo especialmente con los objetivos instructivos que se plantean (Nomenclatura correcta, representación grafica de las moléculas, identificación del grupo funcional. Etc...) Tales criterios son conocidos con anticipación por los estudiantes.

Evaluación del curriculum: Sirve igualmente para contrastar de un modo permanente el éxito de la programación curricular, mediante la observación de las dificultades que hallan los alumnos en dicho aprendizaje. la presentación de los trabajos, su creatividad, y presentación de los resultados de cada actividad desarrollada.

CONCLUSIONES

- La prueba diagnóstico es una alternativa válida para identificar los preconceptos que posee el estudiante, y asociarlos con la nueva información perfeccionando el proceso de enseñanza – aprendizaje al interior del aula de clase mejor notablemente.
- Las estrategias didácticas permiten a los docentes y estudiantes fomentar la participación, fijar y retener conocimientos, facilitar los procesos de aprendizaje, desarrollando habilidades y aptitudes que intervienen en el desempeño individual y grupal.
- La evaluación determina la validez del proceso de enseñanza – aprendizaje, corrigiendo los elementos del sistema para el logro de mejores resultados, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.
- El desarrollo de proyectos pedagógico conlleva a un proceso interdisciplinario, en que cada área del conocimiento aporta un referente conceptual desde su

campo para la solución de problemáticas a nivel institucional. Integración general de los docentes al proyecto de aula.

REFERENCIAS

AUSUBEL, David y SULLIVAN, Edmund. (2001) El Desarrollo Infantil. Editorial Piado. Buenos Aires, 1983. Tomo 3°.

GUTIÉRREZ PÉREZ, JOSÉ. Educación ambiental. La Muralla. Madrid.

GUTIÉRREZ, José. (2000.) Didáctica de las ciencias. Fundamentos pedagógicos y didácticos. Marfil, Alcoy. España.

MORENO, Heladio. (2003). Proyectos pedagógicos de aula. Ediciones SEM. Bogotá. D.C.

NOVAK, Joseph y GOWIN. Aprendiendo a Aprender. Editorial Martínez Roca. Barcelona, 1988. p 30-35-44-45.

ORTIZ, Alvaro y MORENO HELADIO. (2002) Competencias básicas aplicadas al aula. Ediciones SEM. Bogotá. D.C.

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. (2005). El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

ROIG, Rosabel. (2000.) Las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Elementos para una articulación didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Alcoy: Marfil.

SARRAMONA, Jaume. (2008). Teoría de la educación. Barcelona: Editorial Ariel

CONTOS DE FADAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/11/2022

Gabriela Aparecida de Lima

Discente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri

Maria Luiza Batista Bretas

Doutora em Letras pela UFG e docente EBTT do Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri

Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri, em agosto de 2021.

RESUMO: Os Contos de Fadas podem significar para as crianças uma forma de ver e conhecer a sua própria realidade e personalidade, com base nos personagens e nas histórias narradas. Por isso, reforça-se que a ideia de inserção de uma proposta metodológica, por meio dos Contos de Fadas, visa, antes de tudo, uma educação para além da formalidade, ou seja, uma educação para a vida. O objetivo desta pesquisa consiste em compreender como

os Contos de Fadas estão inseridos numa lógica metodológica de ensino-aprendizagem na Educação infantil, período importante na construção do caráter das crianças e no aprimoramento da sua leitura de mundo. O estudo é de cunho qualitativo e a metodologia tem como base um levantamento teórico sobre o tema. Servem como arcabouço teórico a este estudo, os autores: Piaget (1971); Bettelheim (1980); Eich e Campagnolo (2014); Paula (2016); Propp (2001); Held (1980); Sosa (1982), entre outros. Como conclusão do estudo foi possível constatar a importância dos Contos de Fadas em diversas dimensões, tais como a potencialidade que eles representam diante da multiplicidade de casos concretos na vida das crianças, permitindo-lhes sair da abstração e adentrar no seu cotidiano para a compreensão de muitos de seus problemas reais. No tocante ao processo de ensino-aprendizagem, os Contos de Fadas tornam-se uma ferramenta didática lúdica, que contribuem para o desenvolvimento do caráter humano e do equilíbrio emocional, ajudando a moldurar a maturidade psicológica da criança. Além disso, os Contos de Fadas fazem parte do patrimônio cultural universal, herança a que toda criança tem direito de usufruir.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de Fadas. Metodologia ensino-aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT: The Fairy Tales can mean for children a way of seeing and knowing their own reality and personality, based on the characters and in the stories told. For this reason, is strengthened that the idea of the insertion of a methodological proposal, through the Fairy Tales, aim, first of all, a education a part of the formality, that is, a education for life. The objective of this research consist of understanding how the Faire Tales are inserted in a methodological logic of the early childhood education, important time in the construction of children's character and in the improvement of their world's reading. The study is a qualitative stamp and the methodology hold as basis a theoretical lift about the subject. As a theoretical framework for this research, the authors: Piaget (1971); Bettelheim (1980); Eich e Campagnolo (2014); Paula (2016); Propp (2001); Held (1980); Sosa (1982), among others. As a conclusion of this work, it was possible to verify the importance of the Fairy Tales in many dimensions, like the potencial that they represent in the face of the multiplicity of the specific cases in the children's lives, allowing them to emerge from the abstraction and to enter in the students' daily for the comprehension of many of their real difficulties. In the regard or the teaching-learning process, the Fairy Tales become a playful didatic instrument, that contribute to the development of human character and of emotional balance, helping to frame the child's psychological maturity. Besides of that, the Fairy Tales take part of the universal cultural heritage, inheritance that every child has the right to enjoy.

KEYWORDS: Fairy Tales. Teaching-learning methodology. Early childhood education.

1 | INTRODUÇÃO

No âmbito da docência, faz parte do papel dos educadores considerar, em seus métodos pedagógicos, algumas maneiras de ensinar de acordo com a realidade dos educandos. Nessa premissa, várias formas de ministrar aulas, sobretudo, de alcançar esses aprendizes, em suas múltiplas necessidades cognitivas, se tornam fundamentais e desejáveis no cotidiano escolar.

É pertinente considerar a utilização do lúdico na educação infantil como uma possibilidade de ferramenta metodológica para mediação educacional e interpretação do mundo real das crianças. Nesse contexto, a fantasia dos Contos de Fadas, como uma opção viável para o aprendizado, torna-se importante, pois, não raro, é possível ver que alguns alunos não conseguem ser sociáveis, preferem o isolamento ao convívio interpessoal.

Nos Contos de Fadas existem personagens com histórias semelhantes às pessoas da vida real. Por exemplo, o conto *O Patinho feio* pode ser visto como a representação de uma criança rejeitada, com poucas amizades, vivendo em um mundo particular. Assim sendo, os Contos de Fadas, ou contos maravilhosos, podem ajudar na interlocução ou no processo de socialização da criança, por meio da representação do próprio personagem para aquelas crianças que, por razões diversas, se sentem como *O Patinho feio*.

Bettelheim (1980) argumenta que os Contos de Fadas são capazes de auxiliar o

professor na mediação de diversos temas quando permite à criança entender o que está se passando dentro de seu eu inconsciente, oferecendo-lhe novas dimensões à imaginação, isto é, o que ela não seria capaz de fazer sozinha. Assim sendo, e levando em conta a relevância dessas narrativas para o universo infantil, faz jus um questionamento central que norteia esta pesquisa: Como os Contos de Fadas contribuem para as crianças da Educação Infantil, na sua representação, enquanto leitura de mundo, criticidade, afetividade e enfrentamentos cotidianos?

Esta pesquisa é norteada pela ideia de uma educação que considera a subjetividade dos sujeitos. Assim, propõe-se discutir sobre os Contos de Fadas na Educação Infantil, cujas análises objetivam contribuir para a elaboração de um projeto pedagógico direcionado aos professores que ensinam nesse nível de ensino. Importa ressaltar que tais análises estão validadas por opiniões formadas por meio da leitura de estudiosos sobre o tema.

Portanto, expõe-se que o objetivo principal da presente pesquisa consiste em possibilitar a compreensão sobre como os Contos de Fadas contribuem para uma leitura de mundo das crianças da Educação Infantil, considerando a relevância das histórias e dos personagens em suas realidades cotidianas, durante essa importante etapa educacional. Como objetivos secundários destacam-se: a) contextualizar a relação entre os Contos de Fadas e a representatividade dos sujeitos por meio dos seus personagens; b) compreender de qual forma as histórias dos Contos de Fadas contribuem para uma leitura da realidade subjetiva dos educandos; c) analisar – a partir de documentos basilares da educação que amparam tal nível de ensino – como a leitura dos Contos de Fadas, na Educação Infantil, pode impactar na realidade dos educandos.

O caráter investigativo deste estudo visa contribuir com a discussão da temática, buscando, dentro das possibilidades, problematizar sobre o uso dos Contos de Fadas na Educação Infantil. Outrossim, adianta-se que não se pretende nas análises tecer uma verdade absoluta, mas sim, instigar o debate crítico formado por meio da leitura de diferentes estudiosos das áreas da psicanálise, da psicologia, da pedagogia, da educação, dentre outras.

Isso posto, a tese central desta pesquisa envolve um saber múltiplo, por meio do uso dos Contos de Fadas como métodos de ensino para o desenvolvimento dos alunos. Com isso, várias pesquisas que já foram feitas servem como arcabouço teórico a este estudo, entre elas se destacam os autores: Piaget (1971); Bettelheim (1980); Eich e Campagnolo (2014); Paula (2016); Propp (2001); Ressurreição (2005); Santos (2012); Held (1980); Sosa (1982) e outros autores citados.

Ressalta-se que é necessário escolher, de maneira assertiva, quais são os processos metodológicos possíveis e desejáveis para a realização da pesquisa. O percurso escolhido para o estudo deve ter o intuito de preencher uma lacuna previamente analisada. A visto disso, essa pesquisa não terá um caráter investigativo de campo, ou seja, da realidade de sala de aula, o que se justifica pela sua inviabilidade prática, dado o tempo exíguo para o

cumprimento das disciplinas e da elaboração deste estudo em um período de pandemia causada pela Covid-19, em que as aulas presenciais foram suspensas pelo perigo de contágio.

Abdica-se de uma análise documental exaustiva pela inviabilidade dessa metodologia em um Trabalho de Conclusão de Curso, cuja extensão não permite uma longa discussão por esse caminho. Dessa feita, o âmago desta pesquisa visa qualificar a discussão e os diálogos de maneira mais reflexiva, assim sendo, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico.

Compreende-se que a importância da leitura dos Contos de Fadas na Educação Infantil é benéfica para as crianças, pois eles podem influenciar positivamente na formação da sua personalidade. Essas narrativas oferecem às crianças elementos que as ajudam a compreender a sua realidade, bem como auxiliam na sua formação psíquica e na resolução de seus conflitos internos e externos. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da imaginação, do aspecto emocional, tornando-as mais sensíveis, esperançosas, otimistas e confiantes na vida.

O artigo encontra-se estruturado, além desta introdução e das considerações finais, por três seções: a primeira está centrada na importância dos Contos de Fadas na Educação Infantil; a segunda baseia-se na representatividade de documentos basilares da Educação Infantil como fonte metodológica e a terceira e última seção tem por objetivo analisar três Contos de Fadas que ilustram a pertinência da discussão empreendida.

2 | A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falconi e Farago (2015) dissertam que a origem dos Contos de Fadas é antiga, data à época da sociedade celta. As primeiras evidências de uma coletânea de contos infantis apareceram na França, no século XVII, período que marca o reinado de Luís XIV. Os estudos mais aprofundados sobre a literatura folclórica e popular em diferentes países vieram mais adiante, no século XIX, tendo como principal nome Charles Perrault, com o livro *Contos da Mãe Gansa*, de 1697. De acordo com os autores, esse livro continha alguns contos famosos, a saber: Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, A Gata Borracheira, O Pequeno Polegar, além de outros.

Diversas razões respaldam o sucesso dos Contos de Fadas entre as crianças, sendo essa particularidade fundamental para a utilização deles na Educação Infantil. Falconi e Farago (2015) argumentam que por meio deles as crianças se encontram em seu ser psicológico e emocional, ajudando-as a compreender seus problemas pessoais interiores que se apresentam no dia a dia. Além disso, consideram os autores, que ao ouvir os contos as crianças se sentem mais estimuladas, criativas, enriquecem o seu próprio vocabulário, expandem a sua linguagem, entre outras qualidades positivas que essas narrativas trazem ao universo infantil e que serão citadas mais adiante.

Assim sendo, soma-se a esses benefícios dos Contos de Fadas o universo da educação, pois é neste processo/período que se está para formar cidadãos preparados para uma leitura de sua realidade subjetiva e concreta, cujo pensamento começa a ser moldado logo nos primeiros anos de escolaridade. Isso posto, faz-se necessária a prática da leitura de diversas narrativas na Educação Infantil, momento em que as crianças adentram o ambiente escolar. Por essas e outras razões torna-se relevante a leitura dos Contos de Fadas como um método de ensino, pois ouvir variados contos maravilhosos impacta diretamente na vida das crianças.

Piaget (1971) argumenta que na infância se desenvolvem algumas características da personalidade humana como gostos, reações, emoções, aptidões, entre outros componentes, constituindo uma base sólida dos conhecimentos iniciais que se tornam fundamentais para a construção cognitiva, psicológica, social e cultural dos sujeitos. Segundo o estudioso, o desenvolvimento cognitivo é dividido em quatro estágios: o estágio sensório-motor, que vai aproximadamente de 0 a 24 meses; o estágio pré-operatório, que vai dos 2 aos 6 anos; o estágio operatório completo que compreende o período dos 7 aos 11 anos e, finalmente, o estágio do pensamento formal que acontece após os 12 anos. Os anos da Educação Infantil, dos 3 aos 6 anos coincidem com o estágio pré-operatório.

Ainda de acordo com Piaget (1971), nessa fase a criança possui uma capacidade simbólica, quando faz uso de símbolos mentais como a linguagem e as imagens, período em que acontece uma explosão da capacidade linguística e a criança não se preocupa se o outro irá entendê-la: ela se preocupa apenas com o seu entendimento. Nesse estágio, há também as características do pensamento infantil como o egocentrismo – a incapacidade de se colocar no ponto de vista do outro; o raciocínio transformacional – a incapacidade para raciocinar sobre as transformações; a centração – a criança centra alguma coisa limitadamente, não a vê como um todo, de maneira que ela é incapaz de explorar todos os aspectos. Nesse período ela leva em consideração a percepção e não o raciocínio.

É nessa fase que os Contos de Fadas têm um valor inestimável, por oferecer novas possibilidades à imaginação da criança que ela não conseguiria descobrir sozinha. Bethelheim (1980) corrobora levantando uma série de benefícios que tais narrativas trazem para essa construção da personalidade. De acordo com o psicanalista, a criança necessita entender o que está se passando no seu eu inconsciente para que ela possa dominar os problemas psicológicos que são inerentes a essa fase do crescimento, como superar as decepções narcisistas, os dilemas edípicos, as rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis, obter um sentimento de individualidade e autovalorização e um sentimento de obrigação moral. Além disso, a forma e a estrutura dessas narrativas sugerem imagens às crianças que facilitam os seus devaneios e propiciam um melhor direcionamento a sua vida.

Observa-se, portanto, que os Contos de Fadas se apresentam como uma ferramenta importante na educação básica, sobretudo, na Educação Infantil. Dessa forma,

os contos, incorporados como uma metodologia de ensino, prezam pelo desenvolvimento da imaginação, criatividade e leitura de mundo das crianças. Nessa perspectiva, essas narrativas extrapolam o simples fato das histórias, já que as aventuras dos personagens contam situações que podem se assemelhar com a realidade das crianças. Por isso, nota-se a sua relevância enquanto metodologia de ensino, uma vez que “a criança encontra esse tipo de significado nos Contos de Fadas” (BETTELHEIM, 1980, p. 12).

Introduzir os Contos de Fadas desde a infância implica em considerar as crianças como sujeitos criativos e dispostos que são. Em outros termos, redirecionar a prática de leitura das narrativas maravilhosas pode reverberar no desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, logo desde muito cedo. Com isso, a literatura infantil perpassa pela ideia de preparação dos aprendizes para a sua futura emancipação enquanto ser social (SOSA, 1982).

Ao atribuir a ludicidade como ferramenta de ensino, tem-se um profissional da educação engajado com a realidade interpretativa dos alunos (SANTOS, 2012), isso acontece porque a linguagem lúdica pode despertar uma forma de se sentir representado, proporcionando, por meio do prazer, uma melhor e eficiente aprendizagem. Quer dizer, aprender brincando, se divertindo, representando seus personagens preferidos, interagindo com as outras crianças pode tornar o processo de aprendizagem mais interessante, visto pela ótica infantil.

O trabalho com os Contos de Fadas se sobressai também para uma análise conjuntural, de mão dupla talvez, pois não só o aluno aprende de forma diferenciada, mas também o educador pode perceber uma diversidade metodológica no processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário lembrar que existem milhares de histórias, vivências e experiências nessas narrativas que podem auxiliar os jovens em diversos momentos de suas vidas.

Da mesma forma, como as brincadeiras infantis representam no imaginário da criança um mundo de fantasia e descontração, os Contos de Fadas podem representar uma leitura para a vida prática, pois tanto na criança quanto no adulto, o inconsciente é um fator determinante e poderoso para o comportamento. Ainda por meio dessas histórias, os educandos podem relacionar os desafios do seu cotidiano, com seus personagens favoritos, se inspirando para alcançar as soluções para os problemas, bem como para facilitar a comunicação, expondo sobre certas dificuldades para outras pessoas.

Nesse pleito, o emprego dos Contos de Fadas em sala de aula visa reforçar e estimular as crianças a saírem de um mundo formal, que muitas vezes é visto por elas no ambiente escolar como desinteressante. Ao escutarem tais narrativas, esses pequenos aprendizes despertam a sua imaginação e recebem uma boa contribuição para o desenvolvimento do pensar, do brincar, do socializar-se e no interesse em ouvir mais histórias (PAULA; COSTA, 2016). Outrossim, como essas histórias possuem início, meio e fim, elas ainda colaboram para que a criança vá percebendo a estrutura linguística que está subjacente a

esses textos e, quanto mais ela for exposta aos contos maravilhosos, mais ela estará apta a construir as suas próprias narrativas seguindo tal estrutura. Dessa feita, vários aspectos do processo do ensinar e do aprender, tanto dos conteúdos quanto das atividades do dia a dia, podem ser vistos por meio do reforço da imaginação e da aquisição dos conhecimentos que os contos proporcionam.

A interação com os Contos de Fadas remete aos sentimentos dessas crianças, que, em muitas ocasiões, elas não conseguem expressá-los. Histórias como o *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel*, *Cinderela*, *Os Três Porquinhos* etc. podem despertar antídotos eficientes contra angústias e temores infantis (RESSURREIÇÃO, 2005). Assim, reforça-se a ideia de que a leitura de narrativas como os Contos de Fadas se encontra para além da educação, pois essa leitura também pode ser uma forma dessas crianças se sentirem representadas afetivamente.

Esses exemplos são importantes vistos pela ótica do educador, quando, ao notar se as crianças se identificam ou não com determinadas narrativas, ele poderá propor dinâmicas ou atividades que permitem revelar os sentimentos, medos e angústias de seus aprendizes. Casos de exclusão social podem ser descobertos por meio da representação lúdica, tornando-se uma ferramenta importante para a inclusão nos ciclos das atividades em grupos, por exemplo. Dessa maneira, essas histórias se tornam ainda mais fundamentais, percebidas como uma oportunidade para que as crianças possam enriquecer a sua própria experiência de vida (EICH; CAMPAGNOLO, 2014).

As metodologias de ensino para a Educação Infantil, que têm como pressuposto a utilização dos Contos de Fadas no cotidiano escolar para o alcance das crianças, desenvolvem nelas a capacidade de aceitar a natureza problemática do ser humano e os desafios impostos pela vida sem serem derrotadas por eles. Conforme os preceitos de Freud, é só lutando corajosamente, sem escapismos, que o homem pode ter sucesso em extrair um sentido para a sua existência. Essa é uma maneira de pensar em ações mais efetivas para a construção do conhecimento, para as soluções viáveis, uma vez que tal cuidado é uma das responsabilidades inerentes à profissão de educador.

Pensar nos Contos de Fadas como uma representação da realidade, que para crianças pode não ser tão agradável, torna-se um resgate ao interesse à leitura, às histórias e às aulas. Nesse limiar, justifica-se o interesse na temática, mesmo porque as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos: esse caminho torna-se impactante para direcionar uma formação que preze pelo lado humanitário. Vale comentar que o hábito da leitura dos Contos de Fadas é uma ferramenta viável para uma interpretação subjetiva, todavia, sem deixar de ser crítica.

Para além de todas as questões citadas, os Contos de Fadas utilizados como metodologia de ensino estimulam a criatividade desses sujeitos, o seu preparo para os desafios no seu espaço de atuação, sua leitura de mundo, seu interesse em ler, pensar e refletir. Tudo isso pode se tornar possível, principalmente, por uma identificação pessoal

com os personagens das narrativas, já que existe um mundo de fantasia, ainda que, às vezes, apresente um lado obscuro e por vezes pessimistas da vida. Essas histórias podem se tornar uma válvula de escape para as ansiedades amorfas e inomináveis, as raivas, as frustrações, as humilhações, o sentimento de inferioridade, inspirando novas atuações no mundo real (BETTELHEIM, 1980).

Pesquisar sobre essa realidade lúdica permite conhecer uma certa carência de métodos que poderiam ser utilizados em sala de aula para benefício do próprio profissional e de seus discípulos. Em tese, caso o interesse por esse tipo de método desperte satisfação ao profissional, tem-se um educador mais realizado no âmbito da sua profissão, visto como uma contrapartida daquilo que está sendo preparado para aula e ensinado no dia a dia.

Em segunda análise, percebe-se a relevância neste tipo de pesquisa quando se ressalta o compromisso do educador com a educação dos alunos. Ler em sala de aula enquanto atividade pedagógica significa elaborar aulas fora de um contexto mais tradicional, ainda, é uma forma de estimular as crianças e diversificar o seu modo de aprender. Isso posto, o aprendizado dos alunos, com essa forma de ensino, tende a capacitar esses sujeitos para uma leitura de mundo e ainda estimula o educador a estar sempre se renovando.

Não se pode perder de vista que uma das centralidades do ensino é a sua contrapartida social que é voltada para as principais pessoas partícipes do processo de ensino-aprendizagem nesta fase de ensino: as crianças. Nesse sentido, a proposta metodológica é direcionada em benefício de todos, mas, sobretudo, dos alunos.

2.1 As Cartas de Propp: ferramenta para se entender a estrutura dos Contos de Fadas

Vladimir Propp (1895-1970) foi um acadêmico estruturalista russo que analisou cem Contos Maravilhosos para encontrar possíveis similaridades entre eles e “a partir de um *corpus* russo recolhido por Afanassiev, reduziu os contos a uma série de 31 funções que os contos repetiriam e conjugariam de um modo mais ou menos previsível” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2012, p. 287). Nesse sentido, torna-se imperativo que o educador tenha conhecimento sobre esse estudo, (re)conhecido como As Cartas de Propp.

Tais funções identificadas e analisadas por Propp podem ser observadas na tabela 1.

Nº	As Funções dos Contos Maravilhosos
1	Um dos membros da família sai de casa;
2	Impõe-se ao herói uma proibição;
3	A proibição é transgredida;
4	O antagonista procura obter uma informação;
5	O antagonista recebe informações sobre a sua vítima;
6	O antagonista tenta ludibriar sua vítima para apoderar-se dela ou de seus bens;
7	A vítima se deixa enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo;
8	Falta alguma coisa a um membro da família, ele deseja obter algo;
9	É divulgada a notícia do dano ou da carência, faz-se um pedido ao herói ou lhe é dada uma ordem, mandam-no embora ou deixam-no ir;
10	O herói-buscador aceita ou decide, reagir;
11	O herói deixa a casa;
12	O herói é submetido a uma prova; a um questionário; a um ataque etc., que o preparam para receber um meio ou um auxiliar mágico;
13	O herói reage diante das ações do futuro doador;
14	O meio mágico passa às mãos do herói;
15	O herói é transportado, levado ou conduzido ao lugar onde se encontra o objeto que procura;
16	O herói e seu antagonista se defrontam em combate direto;
17	O herói é marcado;
18	Antagonista é vencido;
19	O dano inicial ou a carência são reparados;
20	Retorno do herói;
21	O herói sofre perseguição;
22	O herói é salvo da perseguição;
23	O herói chega incógnito a sua casa ou a outro país;
24	Um falso herói apresenta pretensões infundadas;
25	É proposta ao herói uma tarefa difícil;
26	Tarefa é realizada;
27	O herói é reconhecido;
28	Falso herói ou antagonista ou malfeitor é desmascarado;
29	O herói recebe nova aparência;
30	O inimigo é castigado;
31	O herói se casa e sobe ao trono.

Tabela 1: Tabela com as Funções dos Contos Maravilhosos, segundo Vladimir Propp

Fonte: PROPP, Vladimir. 2001 (p. 19-36).

Organização: LIMA, Gabriela Aparecida de. 2021.

Conforme as informações apresentadas na tabela 1, nota-se que os Contos Maravilhosos apresentam algumas características padrão e que são recorrentes à maioria desses contos. A importância do estudo em questão diz respeito a um método de análise, tendo como base as funções dos personagens dos contos, independentemente da história. O comportamento dos personagens em Contos Maravilhosos tende a seguir essa linha de raciocínio descrita em trinta e uma etapas.

Desse modo,

Em seu trabalho, Propp (1928/1983) se propõe a fazer uma morfologia dos contos de fada (chamados por ele de contos maravilhosos). Como morfologia, o autor entende uma descrição dos contos segundo as suas partes constitutivas e as relações destas partes entre si e com o conjunto. Analisando e comparando a distribuição dos motivos em diversos contos, Propp descobriu que muitas vezes os contos emprestam as mesmas ações a personagens diferentes. Muitas são as situações, quando comparamos contos diferentes, que se resumem numa mesma ação na qual o que muda são os nomes e os atributos das personagens, mas não suas funções (VIEIRA, 2001, p. 599).

Em vista do exposto, nota-se tal estudo linear com as reflexões deste artigo, tendo como objetivo pensar em uma ferramenta metodológica. As funções dos personagens como uma potencialidade e espelho na vida dos alunos contribui para o educador pensar um cenário favorável à mediação dos conteúdos.

Para Propp (2001, p. 36-37),

Observamos que, na realidade, o número de funções é muito limitado: puderam ser isoladas apenas trinta e uma funções. A ação de todos os contos de nosso material, sem exceção, e de muitos outros contos maravilhosos, provenientes dos mais variados povos, se desenvolve dentro dos limites destas funções. Além disso, alinhando sucessivamente todas as funções, vemos com que necessidade lógica e artística cada função se desprende da precedente. Observamos também que uma função não exclui a outra, como tínhamos assinalado acima. Todas elas pertencem ao mesmo eixo e não a vários eixos diferentes.

Desta feita, se bem compreendido esse estudo, os educadores podem utilizá-lo como uma ferramenta metodológica para viabilizar uma análise concreta. Ainda que a criança na Educação Infantil não faça uso da linguagem escrita, o(a) docente, a partir da análise e da compreensão das Cartas de Propp, pode propor e incentivar os pequenos aprendizes a inventar o seu próprio Conto de Fadas, chamando a atenção para as funções levantadas por Propp de maneira acessível e didática. O entendimento dessa ferramenta pode permitir a compreensão do porquê grandes campeões de bilheteria dos cinemas – como *Uma linda mulher*, *Esqueceram de mim* – e da literatura – a saga *Harry Potter* – além de uma infinidade de outros exemplos que alcançaram tamanho sucesso em diferentes públicos e faixas etárias.

Todos eles estão baseados nas funções descritas por Propp, assim como as

narrativas maravilhosas para as crianças – o que se traduz em uma receita para o sucesso, como as obras citadas acima. Quando se associa uma bibliografia especializada, contos bem elaborados e documentos importantes, o educador pode alcançar o objetivo almejado de um aprendizado eficiente e duradouro.

3 | O QUE PROPÕEM OS DOCUMENTOS BASILARES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS CONTOS DE FADAS

Dentro da proposta metodológica que considera os Contos de Fadas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, em especial na abordagem em que se assenta esta pesquisa, alguns documentos voltados para a Educação Infantil servem como base para uma homogeneização pedagógica, inclusive com uma maior solidez ao ambiente escolar.

Esse fato está relacionado ao empenho de diversos profissionais da educação, considerando diferentes abordagens interpretativas, pressupostos científicos e rigor metodológico. Nessa perspectiva, esta subseção tem o intuito de apresentar alguns importantes documentos que contribuem para o(a) educador(a) pensar a sua prática conforme a necessidade de alcançar os alunos pedagogicamente.

Sobressaem-se duas importantes referências nesse sentido: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos versam à luz de diversas teorias, análises interpretativas que visam contribuir para o trabalho docente e o desenvolvimento dos alunos.

Pode-se tomar como um exemplo de benefício para os educandos a prática pedagógica que utiliza as histórias dos Contos Maravilhosos, considerando os sentidos sensoriais como, por exemplo, a audição. Quando se pensa nos contos esse sentido sensorial tende a ser muito importante, justamente pelo motivo de chamar maior atenção dos alunos no momento de escuta quando o educador prepara e conta tais histórias.

Segundo o RCNEI,

Uma outra atividade interessante é a sonorização de histórias. Para fazê-lo, as crianças precisam organizar de forma expressiva o material sonoro, trabalhando a percepção auditiva, a discriminação e a classificação de sons (altura, duração, intensidade e timbre). Os livros de história só com imagens são muito interessantes e adequados para esse fim. Neste caso, após a fase de definição dos materiais, a interpretação do trabalho poderá guiar-se pelas imagens do livro, que funcionará como uma partitura musical. Os Contos de Fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais. O professor e as crianças, juntos, poderão definir quais personagens ou situações deverão ser sonorizados e como, realizando um exercício prazeroso. Como representar sonoramente um bater de portas, o trotar de cavalos, a água correndo no riacho, o canto dos sapos

e, enfim, a diversidade de sons presentes na realidade e no imaginário das crianças é atividade que envolve e desperta a atenção, a percepção e a discriminação auditiva (BRASIL, 1998, p. 62-63).

Nota-se que a utilização de histórias lúdicas não precisa, necessariamente, seguir um ordenamento homogêneo: são múltiplas as formas de ensinar. Nesse caso, percebe-se uma variedade de sons que pode contribuir para o desenvolvimento do imaginário das crianças, sobretudo, de sons do cotidiano que possibilitam a sua distinção através do empírico. Essa é uma forma eficaz e divertida para os alunos de aguçar o seu sentido auditivo.

Por seu turno, quando se pensa na escrita, os Contos de Fadas podem representar uma variedade de caminhos até mais abrangentes. Conforme o RCNEI,

Os projetos que envolvem a escrita podem resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de fadas, lendas etc.); um livro sobre um tema pesquisado (a vida dos tubarões, das formigas etc.); um cartaz sobre cuidados com a saúde ou com as plantas, para afixar no mural da instituição; um jornal; um livro das receitas aprendidas com os pais que estiverem dispostos a ir preparar um prato junto com as crianças; produção de cartas para correspondência com outras instituições etc (BRASIL, 1998, p. 154).

Tem-se então na escrita uma potencialidade de ensino relevante. Embora não trate exclusivamente dos Contos de Fadas, fica evidente que o desenvolvimento deste método propicia um exercício fundamental para trabalhar a imaginação desses indivíduos. Os Contos de Fadas contribuem com isso, sendo que um dos pressupostos para a utilização desse método é deixar as crianças mais à vontade, se expressarem mais livremente no espaço escolar. As atividades escritas podem ser utilizadas em um diálogo com os Contos de Fadas, levando em conta as funções estabelecidas por Propp que foram citadas anteriormente.

Visto por esse ângulo, é possível admitir a variedade metodológica presente no Ensino Infantil. O lúdico tem por razão ultrapassar uma barreira conservadora e considerar os alunos como constructos do próprio conhecimento. É por meio desse tipo de ensino que muitos alunos pensam sobre aspectos importantes da sua existência e sobre sua relação com o mundo, com o meio ambiente, a cidade, com aquilo que se vê na televisão ou se escuta nas músicas.

Essa tendência educacional que preza o conhecimento de culturas, símbolos, mitos, etc. depende de uma articulação que pode ser motivada por um questionamento:

A partir de uma pergunta, como, por exemplo, "Qual o maior animal existente na terra?", as crianças, além de exporem suas ideias, poderão pesquisar o que pensam as outras crianças, os adultos da instituição, os familiares etc. As lendas, as fábulas e os contos sobre grandes animais, presentes nos repertórios e memórias populares, podem se tornar excelentes recursos para confronto de ideias. Os conhecimentos científicos sobre animais pré-históricos e sobre os animais de grande porte existentes hoje, sua relação com a vida

humana, onde e como vivem, a necessidade de sua preservação etc. são informações valiosas para que as crianças possam pensar sobre o assunto. Ao final, as crianças poderão desenhar coletivamente, por etapas, um animal entre aqueles que passaram a conhecer. Este produto final é interessante, pois envolve pesquisar medidas, formas de trabalhar para fazer desenhos grandes, envolve a cooperação de adultos da instituição para ver onde expor etc. (BRASIL, 1998, p.201, grifos do autor).

O processo de ensino-aprendizagem que considera o lúdico como ferramenta permite dialogar com temas complexos sem perder de vista o alcance pedagógico. Isso perpassa pelo uso de um determinado método que o educador escolhe, considerando sempre a construção conjunta do conhecimento. Nada mais justo para não segregar os sujeitos neste processo do que admitir alternativas que despertem a curiosidade e a participação mais incisiva dos alunos.

Com relação à BNCC, ela se apresenta como um referencial para os educadores por se tratar de um documento normativo que abarca importantes considerações para a prática pedagógica. Esse documento é uma base de ensino para as instituições públicas e privadas, embora se deva admitir que existem várias discordâncias acerca da efetividade deste documento para educação no Brasil. Para Franco e Munford (2018, p.158), por exemplo, “a produção da BNCC está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais bem como de discussões sobre a definição do que se deve ensinar na educação básica”. Nessa razão, utilizar esse documento viabiliza uma reflexão acerca do processo metodológico.

Conforme a BNCC, alguns pressupostos para a conformidade da Educação Infantil consistem em conviver, explorar, participar, expressar e conhecer-se: esses seriam direitos inalienáveis que garantem a seguridade de uma educação interativa e subjetiva. Existem também os cinco campos de experiências que “[...] enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar” (BRASIL, 2016, p. 10).

De acordo com essas premissas, tem-se como objetivo central colocar a criança no centro das atenções do processo de ensino-aprendizagem. Isso permite certa autonomia aos sujeitos, sem desconsiderar que os educadores vão justamente construindo a sua prática e a criança vai desenvolvendo os seus sentidos e as suas reflexões por meio da experiência vivida.

Considerando todas essas questões, destaca-se a competência da escuta, fala, pensamento e imaginação que, segundo a BNCC

Realça as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc. Dá destaque, também, às experiências com a leitura de histórias que favoreçam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação e, ainda, à linguagem escrita, convidando a criança a conhecer os detalhes

do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos etc. (BRASIL, 2016, p. 12).

Percebe-se que a utilização dos contos em sala de aula como processo metodológico é algo pertinente, já que a imaginação dos alunos tende a ser melhor trabalhada: escuta, fala e pensamento – pressupostos de aprendizagem defendidos por Piaget. Essas questões podem atribuir valores fundamentais para os alunos e à prática docente.

Com isso, o educador deve observar algumas questões na BNCC:

Ele [o educador] precisa organizar bons instrumentos para identificar o que precisa ser observado. A partir do momento que realize uma atividade que está relacionada aos objetivos de aprendizagem é que vou conseguir pautar o meu olhar. Não é um olhar aleatório, ele precisa estar voltado à proposta para avaliar, inclusive, se a maneira que ele propôs aquela situação garantiu efetivamente as condições de aprendizagem, de desenvolvimento e de brincadeira (BRASIL, 2016, p. 36).

Avaliar o educando perpassa por uma proposta em que o educador necessita pensar a sua própria prática. Em outros termos: deve existir uma autocrítica no modo de pensar o método e o ensino, sendo essa reflexão imperativa para o crescimento pessoal e profissional. Assim, o documento torna-se ainda mais valioso, uma vez que rever a própria prática leva a um aumento na qualidade do ensino.

Por fim, é relevante que os documentos basilares da educação estejam presentes no cotidiano de todos os profissionais da educação. Deve-se buscar uma forma de ensinar direcionada para os alunos, em que a qualidade do ensino deve ser renovada sempre que necessário. Assim, todos saem ganhando a partir desse esforço pedagógico do docente.

4 | ANÁLISES DOS CONTOS

4.1 O Patinho Feio

O Conto do *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen é um dos contos mais famosos da literatura infantil. A sua história aborda a trajetória de um patinho que nasceu diferente de todos os seus irmãos e irmãs, sendo esse o fato central da narrativa e que serve de enredo para o desenrolar o sofrimento do protagonista: os seus irmãos e família o desprezam, inclusive a sua própria mãe (ANDERSEN, s.d.). O patinho sofre o tempo todo e em todos os lugares para onde ele foge. A sua fuga é motivada pela violência física, além do sofrimento de não ser aceito. Este fato também o faz fugir de si mesmo, isto é, não gostar de si próprio. Certo dia, algo faz o patinho se encantar: ele vê lindos cisnes e gosta tanto que deseja ser um deles. Só que após ver essa cena o patinho se sente ainda mais feio, ainda mais sozinho e ainda mais infeliz: ele se compara àquelas belas criaturas. Isso o desmotiva profundamente a tal ponto de não se importar mais com a própria vida (ANDERSEN, s.d.). Após diferentes experiências de exclusão e sofrimento

finalmente o patinho é acolhido com amor e, inclusive, se assusta, não compreende aquela demonstração de afeto, tanto que foge mais uma vez até reencontrar aqueles lindos cisnes.

Assim diz o *Patinho Feio*:

Quero me aproximar dessas esplêndidas criaturas — murmurou. — Talvez me humilhem e me matem a bicadas, mas não importa. É melhor morrer perto delas do que continuar vivendo atormentado por todos.

Com um leve toque das asas, abaixou-se até o pequeno lago e pousou tranquilamente na água.

— Podem matar-me, se quiserem — disse, resignado, o infeliz.

E abaixou a cabeça, aguardando a morte. Ao fazer isso, viu a própria imagem refletida na água, e seu coração entristecido deu um pulo. O que via não era a criatura desengonçada, cinzenta e sem graça de outrora. Enxergava as penas brancas, as grandes asas e um pescoço longo e sinuoso.

Ele era um cisne! Um cisne, como as aves que tanto admirava (ANDERSEN, s.d.).

Um dos cisnes percebe que o patinho feio é realmente diferente, mas a sua diferença é pelo fato do mesmo não ser um patinho, mas sim um cisne. Ao saber disso, o patinho, agora cisne, fica extremamente feliz: a humilhação e o sofrimento vão embora. Então, ela se pergunta se tudo aquilo não é um sonho e felizmente não é. Agora, como lindo e sinuoso cisne, vive feliz e realizado (ANDERSEN, s.d.).

A partir desse conto, é possível utilizá-lo como ferramenta pedagógica para conversar com os alunos, bem como trabalhar sobre os seguintes temas: exclusão, sofrimento e autoestima. Muitos alunos, inclusive, se sentem o próprio Patinho feio, sofrem de diferentes maneiras e muitas vezes calados, sobretudo, diante a multiplicidade de cores/raça, classe social e econômica no dia a dia escolar. Apoiando-se neste conto, assuntos tão complexos como esses podem ser compreendidos e trabalhados em sala de aula.

Nas palavras de Bettelheim:

Encorajar a criança a acreditar que pertence a uma outra espécie, por mais que ela aprecie a ideia, pode levá-la à direção oposta do que sugerem os contos de fadas: que ela deve fazer algo para conseguir sua superioridade. Em “O Patinho Feio” não é expressa nenhuma necessidade de fazer alguma coisa. As coisas simplesmente são predestinadas e se desenrolam nesta direção, independente de o herói tomar alguma atitude, enquanto na estória de fadas são os feitos do herói que modificam sua vida (BETTELHEIM, 1980, p. 115).

Isso posto, é bom lembrar das funções do conto conforme As Cartas de Propp, sobretudo quando o autor descreve a função 29, na qual “o herói recebe nova aparência” (PROPP, 2001, p. 33). Além disso, é notório que esse conto abarca grande parte das funções que Propp elencou, revelando as potencialidades daqueles que são resilientes, persistentes e humildes, o que pode contribuir para que o educador trabalhe em um cenário favorável à mediação da formação do caráter dos pequenos aprendizes. Por essas e

muitas outras razões, contos como *O patinho feio* estimulam a autoestima dos pequenos em diferentes aspectos, além de ensiná-los a não julgarem o que é ou aqueles que são diferentes, ou seja, o diferente jamais deve ser excluído ou deixado de lado. Ao contrário, a aceitação, a inclusão daquele que é diferente nos ajuda a enxergar a beleza de cada ser humano na sua individualidade.

4.2 Chapeuzinho Vermelho

O Conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm também é um dos mais populares contos infantis. A história narra a vida de Chapeuzinho Vermelho, uma jovem que vive com a sua mãe e faz visitas constantes a sua avó que mora no interior de uma floresta. Em certo dia, a mãe de Chapeuzinho solicita a ela que leve algumas refeições para a sua avó que estava muito doente. Conhecendo os perigos da floresta, a mãe alerta para que Chapeuzinho Vermelho tome cuidado, ande sempre pelo caminho de costume e não fale com absolutamente ninguém nesse percurso (GRIMM; GRIMM, s.d.), pois a floresta esconde vários perigo, principalmente o lobo mau. Contrariando os ensinamentos de sua mãe, Chapeuzinho Vermelho, ao se encontrar com um lobo na floresta conversa com e ele lhe conta onde a sua avó reside. Sabido, o lobo manipula Chapeuzinho em uma aposta para quem chegasse primeiro na casa da vovó. Como conhece muito bem a floresta, o lobo pega um atalho e chega rapidamente na casa da avó e a devora sem pensar duas vezes. Após comer a vovó, ele se vestiu com as roupas da velhinha para aguardar Chapeuzinho (GRIMM; GRIMM, s.d.).

Ao entrar na casa da sua avó, Chapeuzinho Vermelho estranha a voz da vovó e a forma do seu corpo. Quando ela se aproxima, inicia-se o famoso diálogo:

- Oh, vovozinha, que braços longos você tem!
- São para abraça-la melhor, minha querida menina!
- Oh, vovozinha, que olhos grandes você tem!
- São para enxergar também no escuro, minha menina!
- Oh, vovozinha, que orelhas compridas você tem!
- São para ouvir tudo, queridinha!
- Oh, vovozinha, que boca enorme você tem!
- É para engolir você melhor!!! (GRIMM; GRIMM, s.d.).

Após engolir Chapeuzinho Vermelho e a sua avó, o lobo mau cai no sono. Ao notar o ronco do lobo, um caçador chega até a casa da vovozinha e percebe que a barriga do Lobo Mau estava enorme. Vendo isso, o caçador corta a barriga do lobo, retira Chapeuzinho e sua avó e coloca pedras pesadas dentro da sua barriga e a costura (GRIMM; GRIMM, s.d.). O resultado para o lobo é trágico, posteriormente.

Para Bettelheim (1980, p. 185),

"Chapeuzinho Vermelho", de forma simbólica projeta a menina nos perigos do conflito edípico durante a puberdade, e depois salva-a deles, para que ela possa amadurecer livre de conflitos. As figuras maternas, a mãe e a bruxa, que eram tão importantes em "João e Maria" são insignificantes em Chapeuzinho, onde nem a mãe nem a avó podem fazer nada - nem ameaçar nem proteger.

Por sua vez, Propp (2001) destaca a perseguição do herói (função 21) como uma das particularidades dos contos. Por conta de tudo isso, a história deste conto é valiosa quando se considera alguns ensinamentos. Primeiramente, Chapeuzinho desobedece a sua mãe quando conversa com o Lobo e, ainda por cima, se coloca em risco, bem como a sua avó. Na vida real, diante de diferentes riscos na cidade, na escola, no lar e em múltiplos lugares, as crianças se tornam alvos fáceis frente à má intenção de algumas pessoas ou de determinados sistemas como, por exemplo, a internet que pode ser facilmente retratada como o lobo mau da atualidade, se utilizada pela criança de maneira equivocada, sem aconselhamento e vigilância. Este conto pode ensinar lições valiosas sobre obediência, não conversar com estranhos, não detalhar informações pessoais etc.

4.3 Os Três Porquinhos

O conto *Os três Porquinhos*, de Joseph Jacobs narra a história de quatro principais atores, na qual se tem um vilão e os três mocinhos. É possível notar uma gama de informações e lições, sobretudo sobre responsabilidades, deveres, direitos, lazer, o valor social e a importância do trabalho, além de outros.

Em síntese, dos três porquinhos, apenas um era responsável: o mais velho. Os outros dois eram preguiçosos e gostavam apenas de brincar e de não levar nada muito a sério. Após os três porquinhos saírem da casa de sua mãe, eles ficam a cargo de construir as suas respectivas casas. O primeiro constrói uma casa de palha e o segundo prefere uma feita de madeira, ambos escolherem esses materiais para não perderem muito tempo. Já o terceiro porquinho prefere construir uma casa de tijolos: para se proteger melhor dos perigos da floresta, em especial, dos lobos (JACOBS, s.d.).

Um lobo (do mau) logo se interessa em saber quem são aqueles porquinhos, ou melhor, interessa-se em devorá-los. Derruba, inicialmente, a casa de palha do primeiro porquinho, a joga pelos ares com um forte sopro. Desesperado, este porquinho corre para casa de madeira do seu outro irmão preguiçoso. Novamente, o lobo derruba essa casinha com um grande sopro, fazendo com que os dois porquinhos corram em direção à casa do porquinho da casa de tijolos (o responsável). O lobo tenta derrubar essa casa também, mas sem sucesso... até que desiste da empreitada (JACOBS, s.d.).

Mas, não satisfeito, depois de um período desaparecido, o lobo aparece na casa de tijolos do terceiro porquinho, dessa vez tentando entrar pela chaminé. Contudo, esse porquinho muito esperto aumentou o fogo da lareira queimando o lobo. Com isso ele desaparece de vez e deixa os porquinhos em paz. Resolvida essa questão, os porquinhos

vão todos morar juntos, inclusive, com a mãe que estava com saudades. Os porquinhos preguiçosos concordaram em trabalhar e contribuir mais para manutenção da casa, mas sem perder de vista a importância de brincar e aproveitar os momentos de lazer também (JACOBS, s.d.).

Para Bettelheim (1980, p. 45) “A estória dos três porquinhos sugere uma transformação na qual muito do prazer é retido, porque agora a satisfação é buscada com verdadeiro respeito pelas exigências da realidade”. Portanto, ao se associar essa premissa às Cartas de Propp é possível perceber a função 19, na qual “O dano inicial ou a carência são reparados”, já que no fim do conto os Três Porquinhos se unem e buscam vencer as adversidades em conjunto.

Utilizando este conto como proposta pedagógica, torna-se possível trabalhar com diversas temáticas. O texto oferece uma narrativa autoexplicativa da importância do planejamento, da responsabilidade, da afetividade, da amizade, da generosidade, da fraternidade, bem como demonstra as nocividades da preguiça, de levar as coisas de forma muito descompromissada e relapsa. Nesse sentido, entende-se que o conto *Os Três Porquinhos* seja valioso e possível de ser inserido no ensino com as crianças.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi escrito neste artigo, é possível chegar em algumas considerações finais para fechar, em princípio, a discussão proposta. Portanto, o que está escrito a seguir não tem a intenção de esgotar a discussão sobre os Contos de Fadas. Ao contrário disso, esta pesquisa representa apenas o pontapé inicial dentro dessa importante e complexa temática.

Primeiramente, recorda-se da importância dos Contos de Fadas na perspectiva de ensino-aprendizagem na educação infantil. É possível dizer que esses textos, com narrativas maravilhosas, são admiráveis ferramentas didáticas e contribuem de forma decisiva para o interesse das crianças nas aulas. Isso porque as narrativas dessas histórias os auxiliam em resolução de problemas na vida real. Desse modo, aprender e ensinar diante da pluralidade de acontecimentos maravilhosos, proporcionados pelos contos, torna-se uma alternativa pertinente no cotidiano da sala de aula.

Foi possível, também, compreender a análise de grandes teóricos e pesquisadores desta área, que deixaram valiosas contribuições para compreensão dos Contos de Fadas. Este é o caso de Vladimir Propp, sobretudo na estruturação de suas Cartas que objetivam o entendimento conjuntural dos personagens e das etapas dentro dos contos, relacionado-os com a vida das crianças. Propp (2001) ajuda professores, estudantes e pesquisadores a encontrarem similaridades, isto é, padrões e funções, entre os diversos contos. A sua obra é atemporal e imperativa na construção do conhecimento dos Contos de Fadas, da compreensão de sua importância para as aulas na etapa inicial da escolaridade

e de pesquisas como esta. Bruno Bethelheim

É preciso fazer uma menção aos documentos basilares do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos Contos de Fadas. Referências como o RCNEI e a BNCC reforçam a contribuição para o trabalho de educadores e o desenvolvimento das crianças. Estes documentos norteiam para uma prática pedagógica significativa, considerando a utilização dos Contos de Fadas como algo basilar para compreensão do mundo percebido e concreto da criança.

Por meio das análises dos contos foi possível compreender algumas questões importantes, especialmente quando se relaciona o uso deles dentro de uma perspectiva de educação inclusiva e crítica. Isto é, utilizá-los, pedagogicamente, significa considerar os sujeitos em múltiplas realidades, em seus enfrentamentos cotidianos e na resolução de seus problemas. Portanto, situações como a do Patinho Feio, dos Três Porquinhos e de Chapeuzinho Vermelho refletem vários caminhos reflexivos no contexto das crianças e as auxiliam na sua autonomia.

As Cartas de Propp, assim como as considerações de Bettelheim (1980), são elucidativas, pois ajudam a associar a vida dos alunos com a trajetória dos personagens. São diversos elementos que se interconectam e criam uma representatividade frente à diversidade de casos reais das crianças, mesmo porque elas se espelham em seus heróis, sofrem junto com eles, se sentem ameaçados igualmente, mas, por fim, os enxergam como capazes de resolver problemas concretos.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos: O Patinho Feio.** (sem data). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiropedagogico/publicacao/8105_o_patinho_feio.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas.** São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2a . versão, abril de 2016. Disponível em: < https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JdyDVYh3RNcpRqK_e2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental). **Conhecimento de mundo.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

EICH, Ana Paula; CAMPAGNOLO, Camila. A importância do trabalho com Contos de Fadas para o desenvolvimento da criança na educação infantil. In: **Fórum Internacional de Pedagogia.** Santa Maria (RS), de 30 julho a 01 de agosto de 2014.

FALCONI, Isabela Mendes; FARAGO, Alessandra Corrêa. Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP. v. 1, 2015.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos: Chapeuzinho Vermelho**. (sem data). Disponível em: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=1>. Acesso em: 24 abr. 2021.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

JACOBS, Joseph. **Contos: Os Três Porquinhos**. (sem data). Disponível em: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=24>. Acesso em: 26 abr. 2021.

OLIVEIRA, Isabel; PEREIRA, Albertina. O avental das estórias: um projeto do agrupamento de escolas de Buarcos. **Exedra Revista Científica ESC**. n.temático, 2012.

PAULA, Helene Silvério Maia de.; COSTA, Magnólia Maria Oliveira. A contribuição dos Contos de Fadas no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. In: **Anais... II Congresso Nacional de Educação**, Natal (RN), de 05 a 07 de outubro de 2016.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na Criança**. Lisboa: Coleccção Plural, 1971.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Brasília: CopyMarket.com, 2001.

RESSURREIÇÃO, Juliana Boeira. **A importância dos Contos de Fadas no desenvolvimento da imaginação**. Osório (RS), 2005.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

VIEIRA, André Guirland. Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.3, v.14, 2001.

Ambos devem ser citados e/ou comentados em algum momento no texto

BANQUETE DE LEITURA: A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E CIDADÃ

Data de aceite: 01/11/2022

Ana Rita de Almeida Neves

Colégio Gênese, Feira de Santana,
Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3322889729085761>

Antonio Jorge Sena dos Anjos

Colégio Gênese, Feira de Santana,
Bahia
<http://lattes.cnpq.br/6699617361697536>

Kenya Costa Pinto dos Anjos

Colégio Gênese, Feira de Santana,
Bahia
<http://lattes.cnpq.br/2283361282577990>

RESUMO: Este trabalho consiste no relato de uma experiência sobre uma prática pedagógica inovadora, baseada em princípios norteadores da aprendizagem significativa, realizada com estudantes (6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio), professores, coordenadores, gestores e demais funcionários e pais dos alunos do Colégio Gênese, na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia, Brasil. Trata-se de um Projeto Pedagógico Institucional de cunho interdisciplinar, denominado Banquete de Leitura, que visa refletir sobre a importância e a necessidade da leitura para a formação humana e cidadã,

de problematizar questões pertinentes ao processo de formação leitora no contexto contemporâneo integrando as atividades desenvolvidas nas diversas áreas do saber que compõem o currículo da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica, leitura, aprendizagem significativa e cidadania.

ABSTRACT: This scientific project is going to report a result of an innovative teaching practice experience based on guiding meaningful learning principles, it was applied to students (from 6th junior school up to 3rd High School) teachers, coordinators, employees, student's parents, all of them from Genesis School, in Feira de Santana, Bahia, Brazil. The project deals with Institutional Learning Project, interdisciplinary, and it is called Reading Banquet, that aims to bethink about the point and necessity of reading to human and citizenship knowledge, of questioning relevant issues of reading creation process within contemporaneous context combined to developed activities in the various areas of knowledge which composes school curriculum.

KEYWORDS: Guiding significant, reading, meaningful learning and citizenship.

INTRODUÇÃO

Muito se comenta sobre a capacidade de leitura da gente brasileira. A questão da leitura no seio da sociedade brasileira vem sendo pensada, criticada, discutida nas mais diversas instâncias sociais, especialmente, no contexto escolar. Inúmeras iniciativas voltadas para a difusão e implementação de projetos de leitura vêm sendo realizadas, por entidades privadas e por diferentes instâncias governamentais, nessas últimas décadas. Todavia, como anunciou o grande Drummond no século passado, “a leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, **quase a totalidade não sente esta sede**”.

Ler é, incontestavelmente, uma atividade complexa de interação entre sujeitos e exige muito mais que uma simples decodificação de símbolos gráficos; é uma atividade que coloca em jogo os conhecimentos prévios do leitor – conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e textual - e múltiplas competências para a construção do sentido.

“Pensar em leitura é pensar na vida. E a vida de um leitor não se restringe a um único espaço social, quer seja família, escola ou comunidade local. [...] Pensar a formação do leitor é pensar em todas as instâncias sociais como espaços de formação, através de intervenções, mediações, práticas leitoras” (CASTRO, 2007). Formar leitores, então, é compromisso da família, da sociedade em geral e da Escola.

A Escola, naturalmente, constitui-se em importante e fundamental espaço de formação de leitores, haja vista que é o espaço formal de ensino da leitura. A ela cabe a responsabilidade e o compromisso maior de pensar, organizar, planejar, mediar, sistematizar ações que instiguem o desejo, o esforço, o prazer de ler: ler diferentes suportes textuais, diferentes tipos de texto. Ler a palavra escrita, ler imagens, ler gráficos, ler fórmulas, gestos, expressões, ler as novas tecnologias.... Ler o mundo, ler a vida. Ler-se. Ler, sabendo filtrar das leituras realizadas, o melhor para a vida, para uma mais eficiente ação nas interações sociais, para uma mais eficiente convivência social.

Ler - e também escrever e expressar-se oralmente -, “como práticas que geram representações, permitem que se criem imagens sobre o mundo vivido, constituindo verdades que ajudam a olhar e entender a realidade. Assim, de que adiantaria um conjunto singular de conceitos científicos se junto a eles não pudéssemos abrir um leque de possibilidades para ver, sentir e perceber a realidade?” (PEREIRA ET AL, 2008).

JUSTIFICATIVA

Sendo a Escola um espaço de formação para a cidadania, é preciso pensar procedimentos pedagógicos que considerem a prática da leitura (e também da escrita) como conteúdo de ensino, e *conteúdo de ensino em todas as áreas do currículo*. Leitura, escrita - e também a oralidade - são práticas que fundamentam as ações dos sujeitos na

sociedade.

Ler textos, ler imagens, ler símbolos... Expressar uma opinião, defender um ponto de vista, argumentar. Escrever para ser compreendido. Falar para ser compreendido. São práticas que constituem um sujeito que sabe do seu papel nas interações sociais e sabe da importância e responsabilidade desse papel na transformação da sua realidade.

Ler, escrever e falar ainda parecem ser as ferramentas básicas capazes de dar sentido para o que se faz no processo educativo na escola, no qual professor e aluno buscam compartilhar significados que são aqueles aceitos em certos contextos. Ao apresentar os significados, o professor o faz usando a linguagem, por sua vez o aluno ao devolver os significados que está captando, também o faz com o uso da linguagem mesmo nas disciplinas científicas, como a Física e a Química, por exemplo, o processo educativo depende da linguagem (MOREIRA, 2012). Ainda se reportando a linguagem, ele coloca:

O homem vive na linguagem. Portanto, a linguagem é essencial na facilitação da aprendizagem significativa. As palavras são signos linguísticos e delas dependemos para ensinar qualquer corpo organizado de conhecimentos em situação formal de ensino que é a proposta subjacente à teoria da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012, p. 22).

É nessa perspectiva que o Colégio Gênesis, através da área de Linguagens, e considerando os princípios que norteiam o seu Projeto Pedagógico, pensou e organizou o Projeto Institucional BANQUETE DE LEITURA, evento de caráter interdisciplinar cuja finalidade é a de fomentar e favorecer a socialização de trabalhos realizados nas diversas disciplinas e áreas de conhecimentos que compõem o seu currículo, além de se constituir numa oportunidade ímpar de trocas, construções e aprendizados.

OBJETIVOS

Considerando que o Colégio Gênesis tem, como finalidade estabelecida no seu Projeto Político Pedagógico, a formação para a cidadania, e que tem buscado aprimorar procedimentos pedagógicos que considerem a prática da leitura, da escrita e da oralidade como *conteúdo de ensino e aprendizagem em todas as áreas do currículo*, pretende-se no Banquete de Leitura:

- Promover um espaço de formação, discussão, difusão e fortalecimento de práticas leitoras no contexto escolar, estabelecendo relações com outras instâncias sociais vinculadas à questão da leitura: instituições de educação e de cultura, órgãos de comunicação, poetas, artistas, pintores, livrarias e etc..
- Apresentar variadas atividades de leitura que favoreçam, aos estudantes e aos diferentes participantes do Banquete, a ampliação do repertório de informações, o prazer estético e a compreensão de que ler, escrever e expressar-se oralmente possibilitam a constituição de um mundo para si próprio e para melhor entender a realidade.

- Contribuir para a compreensão de que leitura, escrita e oralidade são práticas que fundamentam as ações dos sujeitos nas interações e intervenções sociais.
- Envolver a família na empreitada da formação leitora, fortalecendo a aliança escola/família, para que a leitura ocupe o espaço que, de fato, lhe cabe no currículo escolar e na formação da pessoa.
- Partilhar, com a comunidade interna e externa, ações pedagógicas que objetivam, no cotidiano da sala de aula, desenvolver competências vinculadas à leitura, compreensão, escrita e oralidade, na perspectiva de contribuir para reflexão e debate sobre tais práticas no espaço da Escola e, por extensão, na formação cidadã.

O QUE É O BANQUETE DE LEITURA

Trata-se de um espaço aberto, integrado ao currículo e ao calendário letivo do Colégio Gênese, que reúne, a cada três anos, todos os segmentos do Colégio - estudantes, professores, coordenação e direção, funcionários - família, instituições de educação e de cultura, estudiosos da leitura, leitores ávidos, especialistas em leitura, comunidade em geral, com o propósito de refletir sobre a importância e a necessidade da leitura para a formação humana e cidadã, de problematizar questões pertinentes ao processo de formação leitora no contexto contemporâneo, de “degustar” diferentes práticas leitoras, através de atos de leitura como atos de esforço, prazer e desejo/necessidade de **“alimentar a alma com porções recheadas de sensibilidade”**.

Nesse espaço, acontece, conforme tema e planejamento específicos de cada edição, atividades que contemplem os objetivos do Projeto, convergindo para o fortalecimento da prática leitora como ação efetiva de vida, de vida humana e com qualidade.

São, dentre outras, atividades previstas para o Banquete de Leitura: conferências, palestras, mesas redondas, sessões de comunicação e pôsteres, exibição de vídeos, salas temáticas, Café Literário, vernissage, exposições, lançamento de livro, concurso literário, oficinas, contação de histórias, rodas de conversa e de leitura de textos (escritos, imagéticos, midiáticos, cordel, conto, causos, repente...), teatro, música e dança.

Para a sua realização, o projeto Banquete de Leitura cumpre com as seguintes etapas:

- (1) A partir de instrumentos de avaliação processual, que caracteriza o sistema de avaliação do Colégio, da experiência acumulada, define-se o tema da edição do Banquete do ano, considerando-se as diretrizes deste Projeto;
- (2) Direção e Coordenação Pedagógica definem as coordenadas gerais para elaboração do Plano de Trabalho da edição específica;
- (3) Elaboração do Plano de Trabalho específico (Plano de Ação) – Coordenação do Banquete / Área de Linguagens;
- (4) Apresentação do Plano de Trabalho (Plano de Ação) à Direção e Coordenação e, a seguir, ao conjunto dos professores em Reunião Pedagógica;
- (5) Desenvolvimento do Plano de Ação;
- (6) Realização

do Banquete de Leitura; (7) Avaliação do Banquete, divulgação dos resultados (dados da avaliação).

TEORIZANDO A PRÁTICA

Embora seja um projeto extensivo a toda comunidade escolar, o Banquete de Leitura tem como seu alvo principal os estudantes e professores, na medida em que antes do evento propriamente dito muitas das atividades são desenvolvidas e avaliadas nas diversas disciplinas que compõem o currículo da escola para posterior apresentação no “Banquete”. Em outras palavras, os trabalhos reservados para apresentações durante o evento, já foram realizados e avaliados em sala de aula ao longo dos ciclos letivos.

Em se tratando de evento de cunho didático-pedagógico que envolve possibilidades de troca de informações, aquisição de competências e habilidades, em potencial, o Banquete de Leitura conta com alguns elementos chaves para ocorrência de significativos aprendizados, tais como: a participação voluntária dos estudantes e a pré-disposição deles para aprender, além de se constituir num espaço potencialmente rico para a elaboração e/ou o enriquecimento de conhecimentos prévios especificamente relevantes (*subsunçores*) visando à aprendizagem significativa de novos conhecimentos e o fortalecimento da competência leitora.

Sob o ponto de vista metodológico, as atividades desenvolvidas durante o Banquete, a exemplo das contações de histórias, rodas de conversa e de leitura de textos (escritos, imagéticos, midiáticos, cordel, conto, causos, repente...), teatro, música e dança, entre outras, revestem-se de recursos e princípios que buscam facilitar “a passagem da estrutura conceitual da matéria de ensino para a estrutura cognitiva do aluno de maneira significativa” (MOREIRA, 2006, p. 171), funcionando, dessa forma, como verdadeiros *organizadores prévios*, na medida em que se comporta como um espaço, no qual as atividades propostas podem servir de *pontes cognitivas* que contribuem para facilitar a ocorrência de novas e significativas aprendizagens.

Obviamente que, devido à heterogeneidade dos participantes (estudantes, professores, funcionários, familiares,...), certamente aprendizagens não de ocorrer em níveis diferenciados e compatíveis com as próprias vivências e experiências de cada indivíduo, tendo em vista, evidentemente, a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz e a disponibilidade dos *conceitos subsunçores* preexistentes para relacionar os novos materiais de forma não literal e não arbitrária.

AValiação

A avaliação do Banquete de Leitura, nos termos do Sistema de Avaliação definido no Projeto Pedagógico do Colégio, ocorrerá dentro do eixo AÇÃO/REFLEXÃO/AÇÃO, numa perspectiva diagnóstico-mediadora.

Instrumentos como fichas, observações e registros, conversas, “positivo/delta”, análise e reflexão das ações realizadas, pesquisa de percepção dos envolvidos/participantes, questionários, pesquisa quantitativa, observações pós-Banquete..., serão utilizados para avaliar o processo em toda a sua extensão. Os dados resultantes desses procedimentos nortearão as tomadas de decisão quanto ao que mudar, tanto no desenrolar do próprio Banquete, como no contexto da sala de aula e da Escola como um todo, bem como na edição seguinte do Projeto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CASTRO, Antonilma. *Compromisso da Escola: Formar Leitores*. In: Gênesis Cultural: Informativo do Colégio Gênesis, Feira de Santana, ano XIII, n. 14, dez. 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MOREIRA, Marco Antonio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. O que é afinal Aprendizagem significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. Aceito para publicação, Currículum, La Laguna, Espanha, 2012.

NEVES, Iara et al. (org). *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PEREIRA, Nilton Mullet et al (org). *Ler e Escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

GIRA, GIRA, GIRANDO: REINVENTANDO METODOLOGIAS NA RODA PARA ESCUTA DE NARRATIVAS DE MULHERES QUILOMBOLAS

Data de submissão: 20/09/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Márcia Evelim de Carvalho

Doutoranda em Letras PPGeL/UFPI

Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/5822948081801873>

RESUMO: O artigo propõe-se a fazer um recorte da pesquisa intitulada “As Teias de Ariadne: narrativas de memória de mulheres da comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos, Codó - MA” financiado pela FAPEMA (2017-2019) e coordenado pela Profa. Dra. Silvana Maria Pantoja dos Santos. A pesquisa contou com a participação direta de 10 pesquisadores da Universidade Estadual do Maranhão – CESTI/UEMA. O recorte objetiva relatar como aconteceu a produção de dados em duas das visitas a comunidade envolvendo 30 mulheres com idades entre 14 e 83 anos, traçando um paralelo entre as lembranças oralizadas por elas e o papel das *Griottes*, termo utilizado em África para designar as contadoras de histórias, responsáveis por transmitirem suas histórias para as outras gerações, como forma de preservar o patrimônio imaterial, as memórias individuais e coletivas da comunidade. Sendo assim, a pesquisa também contribui

para recuperar a função dos mais velhos, esquecida na sociedade pós-moderna capitalista que dá relevo à história oficial em detrimento da lembrança. Utilizamos metodologias inventivas para a produção de dados em Rodas de conversas temáticas e Rodas *Griô*, em que as memórias vêm à tona a partir da exposição de objetos dispostos ao centro da roda. Para fundamentar este artigo utilizamos os estudos de Benjamin (1980); Zumthor (1993); Bosi (2004); Halbwachs (2006); Sisto (2012), dentre outros. O trabalho serviu para mostrar a importância do uso de metodologias inventivas na pesquisa, utilizadas como dispositivos para descortinar subjetividades, vozes esquecidas, histórias de vida ou da tradição oral, capazes de fortalecer laços de pertencimento, ancestralidade, condição feminina e autoafirmação das mulheres envolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias inventivas. Narrativas de Mulheres. Comunidade Quilombola.

ABSTRACT: The article proposes to make a cut of the research entitled “Ariadne’s Webs: memory narratives of women from the quilombola community Santo Antônio dos Pretos, Codó - MA” funded by FAPEMA

(2017-2019) and coordinated by Prof. Dr. Silvana Maria Pantoja dos Santos. The research had the direct participation of 10 researchers from the State University of Maranhão – CESTI/UEMA. The clipping aims to report how the production of data took place in two of the visits to the community involving 30 women aged between 14 and 83 years old, drawing a parallel between the memories spoken by them and the role of the Griottes, a term used in Africa to designate the accountants. of stories, responsible for transmitting their stories to other generations, as a way of preserving the intangible heritage, the individual and collective memories of the community. Therefore, the research also contributes to recover the role of the elderly, forgotten in the post-modern capitalist society that emphasizes official history to the detriment of remembrance. We use inventive methodologies for the production of data in themed conversation wheels and Griot wheels, in which memories emerge from the exposure of objects arranged in the center of the circle. To support this article we used the studies of Benjamin (1980); Zumthor (1993); Bosi (2004); Halbwachs (2006); Sisto (2012), among others. The work served to show the importance of using inventive methodologies in research, used as devices to uncover subjectivities, forgotten voices, life stories or oral tradition, capable of strengthening ties of belonging, ancestry, female condition and self-affirmation of the women involved.

KEYWORDS: Inventive methodologies. Women's Narratives. Quilombola Community.

1 | INTRODUÇÃO

A comunidade Santo Antônio dos Pretos localizada a 44 km da cidade de Codó é mais um dos vários quilombos que compõem a região dos Cocais no estado do Maranhão. A Comunidade é constituída de aproximadamente 47 famílias, sendo vista como o berço cultural do Terecô, pajelança afro indígena, com forte tradição no Maranhão. Em planos territoriais, Santo Antônio dos Pretos integra uma área que envolve também a Comunidade quilombola Barro Vermelho e Vista Alegre.

O acesso em zigue-zague por uma estradinha de terra nos faz lembrar um labirinto, caminho para o cenário da pesquisa intitulada “As Teias de Ariadne: narrativas de memória de mulheres da comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos, Codó - MA” financiado pela FAPEMA (2017-2019) e coordenado pela Profa. Dra. Silvana Maria Pantoja dos Santos. O projeto envolveu a participação direta de 10 pesquisadores da Universidade Estadual do Maranhão – CESTI/UEMA, sendo 06 professores e 04 alunos.

A lembrança de Ariadne no título do projeto é uma analogia a história da mitologia grega. Ariadne era filha do rei de Creta, Minos, e de sua mulher Pasífae. Este rei impôs a Teseu, herói por quem Ariadne se apaixonara, a condição de entrar num labirinto, onde se encontrava um Minotauro, para matá-lo e desposar sua filha. Portanto a pesquisa, metaforizando o mito, pretende seguir vestígios ou pistas encontradas em um evento inesperado para atingir o desejado, um labirinto de verdades escondidas nas vozes esquecidas das mulheres da comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos.



Fig. 1: Comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos – Codó – MA. Setembro, 2017. Foto: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Sendo assim, o projeto teve por objetivo ressignificar narrativas de mulheres da Comunidade Quilombola Santo Antônio dos Pretos, no Município de Codó, Maranhão, a partir de seus relatos de memória. As narrativas das mulheres da comunidade ancoraram-se em duas categorias importantes: a memória e a voz. A primeira envolve a existência; a segunda veicula a transmissão do saber pela *performance*, logo ambos os sujeitos - pesquisadores e pesquisadas - protagonizaram uma ação dialógica impedindo que um único participante detivesse a palavra, em uma livre troca de saberes (ZUMTHOR, 1993).

A pesquisa propunha-se inicialmente a contemplar somente as mulheres mais velhas da comunidade, já que a função social do velho é rememorar, aconselhar, como um elo entre o passado e o porvir (BOSI, 2004), mas o fato das mulheres mais novas também se interessarem pelas atividades memorialísticas desenvolvidas fez com que a pesquisa fosse ampliada, como explica Caio Carvalho, um dos pesquisadores do projeto:

A proposta inicial do projeto era envolver apenas mulheres de meia idade e anciãs, por considerarmos que seus relatos seriam potencializados pelo acúmulo de experiência. No entanto, fomos surpreendidos com uma quantidade considerável de jovens mulheres, muitas delas adolescentes, que chegavam aos encontros com seus filhos de colo e outros já crescidos, mulheres-meninas, tão cedo assumindo o peso da responsabilidade com outro ser. Decidimos mudar o percurso do projeto e também envolvê-las na pesquisa, consideramos que a interação seria enriquecedora para refletirmos sobre como as mulheres de diferentes gerações pensam sua condição de ser mulher nas relações de gênero dentro da comunidade, de fato, foi uma decisão acertada. (Anotações do Diário de Campo do pesquisador).

As várias gerações de mulheres presentes na pesquisa propiciaram-nos vivenciar as narrativas dos mais velhos sendo passadas para os mais novos, a exemplo das *Griottes*, contadoras de histórias na África, responsáveis por transmitirem suas histórias para as outras gerações, como forma de preservar o patrimônio imaterial, as memórias individuais e coletivas da comunidade.

Griotte é o feminino de *Griot* (Griô), palavra francesa, utilizada na África Ocidental para designar os depositários da tradição oral, menestréis da palavra, pertencente ao clã, aos ancestrais, à comunidade dos falantes de variadas e inúmeras línguas, como declara poeticamente Sisto (2012, p. 271): “A ação do contador tradicional é como a água do rio, farfalhando na correnteza; é como a água do mar, obedecendo ao desígnio das marés; é como a água das chuvas, purificando quem a recebe”.

É importante lembrar que uma das qualidades de quem narra às memórias de um lugar é a possibilidade que têm de reconstruir o passado, de ligar os tempos, com a intenção de preservar e disseminar a herança cultural e promover uma tomada de consciência (SISTO, 2012). Sendo assim, as narrativas orais não podem ser percebidas como invenções particulares, analisadas somente a partir da percepção de quem narra, já que são atravessadas por vozes do ambiente vivencial do narrador, suas ordens morais, sociais e outros aspectos, como reforça Halbwachs (2006, p.72):

[...] a memória individual provê o conhecimento da memória coletiva, tendo em vista que para evocar o próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade.

Estas constatações nos direcionaram a pensar em alguns questionamentos iniciais que moveram a pesquisa e nos possibilitaram traçar um plano de ação em direção à metodologia que adotaríamos, como: qual o lugar que as mulheres desta comunidade ocupam nas relações de gênero? Que legado as suas ancestrais lhe deixaram? Como as mulheres da comunidade se reconhecem como sujeitos sociais?

Em reunião com os pesquisadores, compartilhamos material de pesquisa sobre comunidades quilombolas, sua cultura, religião, trabalho, modos de vida, mas precisávamos ouvir de viva voz, as vozes esquecidas das mulheres da comunidade quilombola Santo Antônio dos Pretos. Para isso pensamos em metodologias sensíveis para produção de dados, que nos possibilitasse possíveis respostas ao que buscávamos.

Foi assim que reinventamos as Rodas Griô, em que as memórias vêm à tona a partir da exposição de objetos dispostos no centro da roda, preservando o movimento rítmico da circularidade, que simbolicamente representa a totalidade, o temporal e o recomeço e as Rodas de conversas temáticas (num sistema de Rodízio). Para Gomes (2013, p.43-44) “[...] o círculo é um símbolo do poder criativo do universo, pois não tem início nem fim e reporta-se à continuidade, ao processo cíclico. O círculo se constitui em um símbolo universal, ou seja, o arquetipo da totalidade”.

Essas práticas metodológicas serão mais bem detalhadas no tópico a seguir, quando trazemos o relato de experiência de duas das visitas à comunidade para produção de dados.

2 | UTILIZANDO O ESPAÇO-PESQUISA DE FORMA SIMBÓLICA: A PRODUÇÃO DE DADOS EM RODAS

As visitas à comunidade aconteceram aos sábados, já que nos demais dias da semana as mulheres estavam envolvidas com o trabalho doméstico e de campo. Embora planejássemos previamente as atividades a serem realizadas, a chegada a comunidade era sempre marcada pelo inusitado, a surpresa, o porvir.

As primeiras narrativas memorialísticas começam a brotar naturalmente já na visita de reconhecimento à comunidade, no encontro com a mulher mais velha, Dona C., com 87 anos de idade. Caio Carvalho assim registrou:

[...] uma mulher fisicamente frágil, mas com um olhar expressivo de determinação. No encontro, Dona C. relatou que o local onde vive é herança de seu avô, que conquistou o espaço ao fugir da escravidão. Lúcida, fez referência aos filhos: quatro mulheres e um homem. Falou com orgulho que todos sabem ler, porém lamentou não saber. Salientou que não aprendeu 'porque minha mãe não me botou pra aprender. Fui trabalhar catando algodão e quebrando coco'. Como era o primeiro encontro, o diálogo não foi tão aprofundado, porém percebemos que a mesma reconhece o papel da educação diante de seus filhos, ao passo que lamenta a impossibilidade de sua alfabetização no passado. (Anotações do Diário de Campo do pesquisador)

Dona C. ainda nos levou para conhecer o salão de celebrações religiosas da comunidade – o terecô –, cuja tradição é mantida com muito respeito e dedicação. O terecô é a manifestação cultural-religiosa desta comunidade e resulta da pajelança afro-indígena, ramificação do Candomblé. Trata-se de um rito que faz uso de tambores e as mulheres cantam e dançam para agradecer, celebrar seus santos e pedir bençãos.

As fotografias expostas no espaço exibem mulheres representativas da liderança feminina, o que nos possibilitou refletir sobre a valorização de seus antepassados, reconhecendo que foram mulheres importantes e comprovando a importância da memória individual e coletiva defendida por Halbwachs (2006).

Optamos por reinventarmos metodologias em Rodas, para duas das visitas à comunidade, já que estávamos trabalhando com símbolos, usando a metáfora do círculo. Para isso utilizamos a Roda Griô e a Roda de conversas temáticas.

3 | A RODA DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS (RODA GRIÔ)

O primeiro encontro com as mulheres da comunidade para produção de dados foi marcado por uma conversa inicial de apresentação do grupo de pesquisadores, nossos

objetivos e convite para participarem da pesquisa como colaboradoras. Reunimo-nos na grande e única sala de aula da escola da localidade. A fim de despertarmos o sentimento de pertencimento e resistência feminina escolhemos para contar a história *Quando a Escrava Esperança Garcia Escreveu uma Carta*, escrita pela autora Sonia Rosa (2012), através de leitura em voz alta.

A história narra a vida de uma mulher piauiense, negra e escravizada, que reivindicou sua liberdade em 1770, escrevendo uma carta dirigida ao governador da capitania do Maranhão, Gonçalo de Castro, numa época em que as regiões do Maranhão e do Piauí ficavam na mesma capitania. Na carta-petição a escrava relatava os maus-tratos sofridos nas mãos do capitão Antônio Vieira de Couto, inspetor de Nazaré do Piauí. Recentemente Esperança Garcia foi reconhecida pela OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) como a primeira mulher negra advogada do Brasil.

Em seguida realizamos uma Roda Griô, metodologia reinventada por esta pesquisadora, inspirada no trabalho da ONG Ação Griô Nacional, com sede na cidade de Lençóis – BA, uma Roda de histórias e memórias. O Ação Griô valoriza o trabalho dos Mestres Griôs, contadores de histórias de comunidades rurais, em toda a região da Chapada Diamantina.

Numa Roda Griô colocamos as cadeiras em forma de um grande círculo, por ser uma disposição útil para obtermos as informações, além de proporcionar um clima de receptividade e facilitar a participação cooperativa e afetiva de todos.

Tomamos como empréstimo a palavra de Durand (1988) quando esse esclarece que o homem é um ser compulsivamente simbólico (*homo symbolicus*) que cria significados para dar sentido ao mundo, seja através da imaginação ou da razão, que lhe permite analisar e compreender os fatos e a relação existentes entre eles, ambos parte de um cenário simbólico.

Para o autor o homem faz uso de duas maneiras de representar o mundo: a imaginação reprodutora, quando age evocando objetos conhecidos de vivências passadas, imaginação direta, em que a própria coisa parece estar presente na mente e a imaginação criadora, “que se refere ao devaneio, à invenção de outras imagens, à criação de fantasias, que são construídas por combinação ou síntese de imagens, imaginação indireta, onde o objeto é re-(a)presentado à consciência por uma imagem, no sentido amplo do termo” (DURAND, 1988, p.12).



Fig. 2: Roda Griô. Setembro, 2017. Foto: Arquivo pessoal da pesquisadora

Dessa forma, utilizamos os conceitos destacados por Durand (1988) para trazeremos para o centro da Roda Griô, objetos simbólicos que podem evocar imagens, de forma direta e/ou indireta nos participantes, objetos estes selecionados pelos pesquisadores que atuaram como animadores da Roda, conforme a cultura do lugar ou a partir de uma temática pré-estabelecida com o objetivo de facilitar o processo de rememoração dos participantes, trazendo à tona histórias e memórias, “disparadores ou muletas da memória”, como atesta Caio Carvalho:

Com a *Roda Griô*, expomos vários objetos que pudessem servir de gatilho para a memória (chapéu de palha, fotografia, pilão, colher de pau, boneca, dentre outros) no centro do local do encontro, para que cada mulher representasse uma lembrança, a partir de um objeto. Por meio dos relatos, percebemos que são mulheres que tiveram uma infância marcada por trabalhos domésticos, nas lavouras, na quebrada de coco, mas que também tiveram liberdade para serem crianças, para brincarem nos espaços da comunidade. (Anotações do Diário de Campo do pesquisador).



Fig. 3: Objetos disparadores da memória. Roda Griô. Setembro, 2017. Foto: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Mais uma vez trago os relatos-comentados de Caio Carvalho para ilustrar algumas narrativas lembradas pelas mulheres na Roda Griô:

Dona E. pegou uma pequena boneca e rememorou o seguinte acontecimento: “Essa boneca me lembra quando eu era pequena, não existia boneca aqui, então a gente pegava filhote de milho, com aquele cabelo loirinho, sabe? Aí colocava no sabugo, fazia as roupinhas e pronto: ali era nossa boneca”. Percebemos que, apesar de uma vida simples, desprovida de bens e conforto material, sua história é narrada com alegria e afeto. O modo como a sua reminiscência flui, revela o apreço que a mesma possui pelos acontecimentos narrados. (Anotações do Diário de Campo do pesquisador).

Outro exemplo de lembrança que envolve um acontecimento simples, porém prazeroso, é o depoimento de Dona M. Ao se aproximar da roda e pegar um pilão, lembrou que desde pequena trabalha “na *pilação* de arroz, dava trabalho, mas a gente era feliz, aquele arroz era muito mais gostoso do que o de hoje”. Os relatos nos permitiram inferir sobre a importância da memória para a valorização de vivências individuais e coletivas. (Anotações do Diário de Campo do pesquisador).

O animador da Roda é o responsável pelo andamento e dinamização da vivência. Ele assume o papel de ativar a memória dos integrantes, seja através de motes ou fios que entrelaçam a fala de cada membro, de cantigas de roda ou de expressões populares

conhecidas, criando um elo entre os integrantes, que podem tomar como sua a palavra circulante a qualquer momento (CARVALHO, 2016).

Para Busatto (2005, p. 03) “nas diversas civilizações e tradições vamos encontrar a figura do narrador na roda, não apenas como o propagador da sabedoria do povo, através da oralidade, mas também como canal que opera o acesso aos diferentes níveis da realidade.” Dessa forma a ligação entre o mundo de fora e o de dentro está na circularidade da roda.

4 | AS RODAS DE CONVERSAS TEMÁTICAS

Em outra ocasião de visita à comunidade realizamos a metodologia das Rodas de conversas temáticas (num sistema de Rodízio). Depois de darmos as boas-vindas, iniciamos as atividades fazendo uma dinâmica com balões para separar subgrupos temáticos com a finalidade de produzirem relatos. Ao som de uma música com batuque, soltamos vários balões no salão da escola para que dançassem, tocando-os no ar.

Cada balão continha um papelzinho com uma das temáticas, que se repetia seis vezes, quantidade correspondente ao número de mulheres que deveria conter em cada um dos quatro grupos que se formariam. As temáticas foram as seguintes: histórias da comunidade, cantigas de trabalho, crenças (religiosidade) e particularidades referentes a gêneros (o que é específico de homem ou mulher na comunidade). Ao final da música, cada uma delas deveria segurar um balão e estourar pegando o papelzinho que definiria a formação dos subgrupos.

Os subgrupos foram formados com as cadeiras distribuídas em forma de pequenos círculos conduzidos por duplas de pesquisadores, que levavam uma das temáticas propostas, num sistema de rodízio, a cada escuta do toque do tambor. Os pesquisadores deveriam usar algum artifício como estratégia para fazer aflorar as lembranças das mulheres, assim ouvimos todas as narrativas.

Uma das estratégias que utilizamos foi iniciarmos os questionamentos contando uma história e/ou nos colocando dentro de uma situação relacionada ao tema para que também pudessem falar a respeito. Como exemplo, ao levar a temática Histórias da Comunidade para cada um dos subgrupos, uma dupla de pesquisadores contou a história da aranha *Anansi* (personagem da tradição oral africana), utilizando-a como uma estratégia.

Anansi tem o poder de se metamorfosear tomando a forma humana ou animal, é muito curiosa e sempre vence todos os obstáculos para conseguir o que deseja, aparecendo em várias histórias da cultura africana, um exemplo de resistência, uma boa simbologia para provocar suas falas.

Ao passar por cada subgrupo, essa dupla de pesquisadores, começava sempre a conversa remetendo a um tempo de memórias e sabedoria dos mais velhos: “Vocês sabem que nós somos sortudas? Sabem por quê? Porque tivemos avós que nos contavam histórias, como essa que vamos contar agora para vocês, da tradição oral africana, a

História da origem das histórias”:

Há muito tempo, existiu uma Aranha muito sábia e curiosa que se chamava Anansi. Ela queria muito ter todas as histórias do mundo para contar para seu povo. Foi aí que descobriu que todas as histórias eram guardadas pelos deuses, no céu. Anansi resolveu fazer um fio enorme que ligava a terra ao céu e foi até lá pedir as histórias aos deuses. Ela teve que passar por várias provas de esperteza para receber a cesta com todas as histórias do mundo. Mas recebeu. E quando voltava, descendo pela teia, um vento muito forte fez com que ela desequilibrasse e as histórias se espalhassem por todo o mundo, por todos os lugares. E é por isso que em todo lugar tem sempre aquelas pessoas que gostam de contar histórias. (História da Tradição Oral africana).

A história de *Anansi* provocou nas mulheres vontade de também contarem suas histórias, já que fez uma relação dos contadores de histórias na África com os mais velhos (avós). As histórias de cada uma das mulheres que formavam os subgrupos temáticos chegavam aos poucos, trazendo com elas imagens vivas de seus pais, avós, pessoas queridas que ficaram para trás, memórias de suas infâncias.

E vieram as histórias da dança do Boi, de seres encantados da comunidade, brincadeiras e cantigas de um tempo em que “menino não entrava no meio de adulto, no tempo do quilombo dos escravos”, como as que se seguem, lembradas por elas, canções cantadas pelo Cacuriá de Dona Teté, manifestação cultural de tradição maranhense, feita de versos improvisados respondidos por um coro de brincantes, dançada na roda por mulheres:

Melão, melão, sabiá

É na laranjeira, sabiá

A morena é boa, sábia

É namoradeira, sabiá...

Sabiá, bebeu, bebeu

Sabiá, bebeu licô

Sabiá tocou corneta

Bateu asas e avuou

Senti saudades de ti

Fui te ver lá na ribeira

Lá eu te encontrei sentada

Na folha da juçareira



Fig. 4: Entrega do tecido chita para as mulheres na Ciranda das Chitas. Novembro, 2017. Foto: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse mesmo dia, seguido a atividade da Roda de conversas temáticas, fizemos a entrega de tecidos de chita para cada uma das mulheres, tendo como prioridade as mais velhas da comunidade. A satisfação estampada no rosto das mulheres ao receber o presente foi tão grande que elas riam, abriam os tecidos e sacudiam, acionando em nós o desejo de convidá-las para dançar com os tecidos, o que culminou com a formação de uma roda que denominamos Ciranda das Chitas. Foi lindo vermos as mulheres bailando, cirandando, abrindo e fechando a Roda com as chitas coloridas, compondo uma cerca de afetos, de felicidade e alegria.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar das metodologias na Roda para a produção de dados da pesquisa, percebemos o quando foi satisfatório empregar práticas criativas e sensíveis, que possibilitaram o aflorar de lembranças trazendo à tona as histórias e memórias das mulheres da comunidade Santo Antônio dos Pretos.

As narrativas por elas rememoradas foram entendidas como transmissão de experiências entre gerações, movimento coletivo de tradições, ao relacionar fatos narrados com fatos vivenciados. O narrador, incumbido do trabalho de rememorar, ainda que nos relate histórias marcadas por visões de mundo próprias e peculiares, transcende a memória individual, sendo a memória sempre coletiva e, portanto, social, formada na esteira do grupo a que pertence (BENJAMIN, 1980).

A fala de Benjamin (1980) está relacionada ao que constatou o pesquisador Caio Carvalho ao analisar as lembranças das mulheres da comunidade:

[...] suas histórias estão ligadas à origem do grupo, aos costumes e tradições, bem como às relações que estabelecem com o mundo que as circundam. São histórias que ganham estatuto de conhecimento, caminham junto com a história social do lugar” (anotações do Diário de Campo do pesquisador).

A reinvenção de metodologias na roda para escuta de narrativas oportunizou não só a prática da oralidade nas mulheres quilombolas da comunidade Santo Antônio dos Pretos, como também o fortalecimento de outros valores civilizatórios africanos reconstruídos no contexto brasileiro como a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, o cooperativismo, a ancestralidade, a memória, a ludicidade e a energia vital (axé), valores que também foram vivenciados na pesquisa.

A cada visita à comunidade retornávamos, renovados, transbordando de sons, cheiros e sensações, com a certeza de que o dia foi rico de ensinamentos, uma troca de saberes e conhecimentos que saíram de memórias adormecidas pelo peso do esquecimento contemporâneo, que infelizmente já chegou ao quilombo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador. In:_____. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BUSATTO, Cléo. Narração oral de histórias o simbólico no conto: (a) ponte para o sagrado. In: **CD--ROM: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade**. Vila Velha, ES, 2005, pp. 2-5.

CARVALHO, Márcia Evelim de. Vivendo a Roda Griô em uma Comunidade de Afrodescendentes. In: **Leitura em Revista iiLer** / Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio de Janeiro, n.10, nov., 2016. Disponível em: <http://iiler.puc-rio.br/portal/index.php/2017/01/05/leitura-em-revista-no-10/>

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Trad. Eliane Fitipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, 1988.

GOMES, Eunice Simões Lins. **Um Baú de Símbolos na Sala de Aula**. São Paulo: Paulinas, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

ROSA, Sonia. **Quando a Escrava Esperança Garcia escreveu uma carta**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SISTO, Celso. O Griô que eu não sou e as histórias africanas que me enredam. In: MORAES, Fabiano e GOMES, Lenice. **A Arte de Encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a Voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GÊNERO, SEXUALIDADE E *BULLYING*: OS REFLEXOS DO PRECONCEITO E DA DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 01/11/2022

Dennys Gomes Ferreira

Mestrando em Educação Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia – PPGEEProf/UNIR. Gestor Escolar e Professor de Carreira da Secretaria de Educação e Desporto – SEDUC-AM e Secretaria Municipal de Educação – SEMED/MANAUS. C. <http://lattes.cnpq.br/6528147702257578>

João Guilherme Rodrigues Mendonça

Doutor em Educação Escolar, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia - PPGEEProf/UNIR. C. <http://lattes.cnpq.br/4283910757526854>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar textos no campo da educação vinculados à temática *bullying* e preconceito, como leitura obrigatória da Disciplina Tópicos Especiais em Educação: Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica – Formas de Violência Escolar: *Bullying* e Preconceito, ofertada para alunos não-regulares do

Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), no período de 02 de Setembro a 15 de Dezembro de 2021. Fundamentamos a discussão dos textos apresentados pela disciplina a partir da revisão bibliográfica, considerando os diferentes autores que compõem as bases conceituais relacionadas à violência escolar, com produção intitulada “Formas de violência Escolar: *Bullying* e Preconceito” de Crochík (2015). O artigo também faz um recorte sobre gênero e sexualidade, demonstrando o quanto tais práticas refletem no desencadeamento da discriminação e do preconceito, resultando em ocorrências de *bullying* no contexto escolar. A experiência dos mestrandos em rodas de conversa e análise dos textos revelou que questões relacionadas à temática preconceito, como definições e conceitos, inclusão e respeito, e desenvolvimento de igualdade social corroboram entre si. Já, considerando-se as análises e discussões dos artigos relacionado ao *bullying*, evidenciou-se no contexto escolar e social a presença da violência, de diversas formas. A análise e a discussão dos artigos relacionados ao *bullying* e ao preconceito apresentaram

fragilidades no aprofundamento de mudanças necessárias socioeducativos e culturais, além do comportamento sociocultural. Consideramos que a disciplina Tópicos Especiais em Educação: Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica – Formas de Violência Escolar: *Bullying* e Preconceito, ao propor textos de artigos científicos relacionados a formas de violência, *bullying* e preconceito, possam contemplar estudos que contribuam para uma revisão conceitual, ampliando para a contextualização da práxis pedagógica na escola que incluam intervenções pedagógicas efetivas de modo a neutralizar, coibir e extinguir toda a forma de violência, *bullying*, e contemplando o processo de inclusão e de acolhimento à diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Bullying*. Gênero. Sexualidade. Discriminação. Preconceito.

GENDER, SEXUALITY AND BULLYING: THE REFLECTIONS OF PREJUDICE AND DISCRIMINATION IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: This article aims to analyze texts in the field of education related to bullying and prejudice, such as mandatory reading of the Subject Special Topics in Education: School Education, Training and Critical Theory – Forms of School Violence: Bullying and Prejudice, offered to non-school students. Regular courses of the Graduate Program in Education, Master's and Doctorate in Education at the State University of Maringá (PPE/UEM), from September 2 to December 15, 2021. We base the discussion of the texts presented by the discipline from the literature review, considering the different authors that make up the conceptual bases related to school violence, with a production entitled “Forms of School Violence: Bullying and Prejudice” by Crochik (2015). The article also makes a cut about gender and sexuality, demonstrating how much such practices reflect in the triggering of discrimination and prejudice, resulting in bullying occurrences in the school context. The experience of the master's students in conversation circles and text analysis revealed that issues related to the theme of prejudice, such as definitions and concepts, inclusion and respect, and the development of social equality corroborate each other. On the other hand, considering the analyzes and discussions of the articles related to bullying, the presence of violence was evidenced in the school and social context, in different ways. The analysis and discussion of articles related to bullying and prejudice showed weaknesses in the deepening of necessary socio-educational and cultural changes, in addition to sociocultural behavior. We consider that the subject Special Topics in Education: School Education, Training and Critical Theory - Forms of School Violence: Bullying and Prejudice, when proposing texts of scientific articles related to forms of violence, bullying and prejudice, can contemplate studies that contribute to a review concept, expanding to the contextualization of pedagogical praxis at school that include effective pedagogical interventions in order to neutralize, curb and extinguish all forms of violence, bullying, and contemplating the process of inclusion and acceptance of diversity.

KEYWORDS: Bullying. Genre. Sexuality. Discrimination. Preconception.

1 | INTRODUÇÃO

O propósito desse artigo é descrever as experiências vivenciadas na disciplina “da Disciplina Tópicos Especiais em Educação: Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica

– Formas de Violência Escolar: *Bullying* e Preconceito”, a partir do estudo de diversos textos de autores, tais como: Adorno, Crochík, Horkheimer, entre outros, que possibilitaram refletirmos sobre a nossa prática pedagógica numa perspectiva de ressignificação da nossa atuação docente.

O ponto de partida para esse diálogo surgiu das discussões realizadas durante as aulas, por meio de rodas de conversa e debates colaborando para a troca de experiências e vivências pertinentes ao nosso fazer pedagógico em sala de aula, tornando cada momento enriquecedor para a nossa aprendizagem.

No decorrer da disciplina, realizamos um sobrevoo por diversos temas, a partir dos textos sobre violência social e violência escolar: a formação de professores e de alunos; Conceito de preconceito a partir da teoria crítica da sociedade; Teoria e estudos sobre o preconceito: determinações sociais e psicológicas; Conceito de *bullying*; Formas de enfrentamento ao preconceito e ao *bullying* e Educação escolar contra a barbárie; educação inclusiva e para autorreflexão.

Durante o seu desenvolvimento, trabalhamos textos importantes que geraram profundas discussões no campo da educação, porém, um texto nos provocou a debater no presente artigo, pela relação com o Projeto de Pesquisa que estamos desenvolvendo, pela experiência que nos proporcionou e pelo conhecimento adquirido a respeito da temática. Trata-se do texto intitulado “Formas de violência escolar: Preconceito e *Bullying*”, do autor José Leon Crochík (2015). Por essa razão este artigo será desenvolvido na perspectiva de apresentar as duas formas de violência escolar, *bullying* e preconceito que, muitas vezes, são desencadeadas por questões envolvendo gênero e sexualidade. Ressaltamos que outras obras também contribuíram para esta discussão.

Entendemos que o contexto escolar envolve diferentes experiências que vão além das disciplinas estudadas em sala de aula. Ocorre também na informalidade das múltiplas relações e acontecimentos que se dão no dia a dia da vida na instituição, como no caminho da escola, no recreio, na aula de Educação Física, nos corredores e, sobretudo, o que se passa e o que se faz nos corredores, entre outras questões que envolvem esse cenário.

Nessa perspectiva, é necessário estarmos preparados para os acontecimentos do cotidiano escolar, situações que muitas vezes podem fugir daquilo que planejamos. Portanto, é necessário estarmos prontos para lidarmos com tais situações pedagogicamente, como por exemplo: o preconceito e a discriminação entre alunos/as, envolvendo questões de orientação sexual.

A diversidade sexual é uma realidade que se faz presente na nossa sociedade, motivo pelo qual é importante discutirmos esses temas numa perspectiva inclusiva e de respeito ao próximo independentemente das diferenças que possam existir. Assim teremos uma sociedade menos preconceituosa, em que todos possam viver em harmonia independentemente da sua sexualidade, tendo os seus direitos preservados e garantidos.

É importante ressaltar que a população brasileira é composta pela diversidade

sexual e de gênero, da qual faz parte uma pluralidade de sujeitos e formas de vivenciar seu próprio eu, transgêneros, gays, lésbicas, heteronormativos, assexuados, não-binários, e muitos outros que não se veem encaixados em um rótulo, mas que se encontram no espectro de gênero e sexo da sua própria forma.

Essa pluralidade extrapola gênero e sexualidade, uma vez que os entrecruzamentos próprios dos direitos humanos ampliam a multiplicidade de atores sociais acarretando diferentes níveis de exclusão, de preconceito e de discriminação, tais como a etnicidade, a pluralidade de raças, as classes sociais, a diversidade religiosa.

O preconceito étnico, dirigido a judeus e a negros, e o preconceito contra pessoas com deficiência intelectual ou física são relacionados, mas há relação maior entre os alvos de um mesmo tipo de preconceito do que entre alvos de tipos distintos de preconceito. Se determinado desejo ou medo podem ser suscitados pelo alvo do preconceito, mesmo que esses sejam da ordem da ilusão ou da alucinação, há um estereótipo específico direcionado a esse alvo (CROCHÍK, 2004).

Cada ser humano é único e não pode ser definido por um individual aspecto de seu ser, sendo certo que diversas características se unem para o conformar, podemos assim falar em indígenas, pardos, afrodescendentes, brancos, orientais, evangélicos, católicos, espíritas, umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras, ateu e judaica.

A escola é um lugar de interação social, de transformação de realidades, a partir da perspectiva de inclusão e do reconhecimento das diferenças, um espaço privilegiado para o debate de questões relacionadas à diversidade, pois reúne pessoas com diferentes culturas, escolhas, formas de pensar e agir, tendo como um dos objetivos contribuir para a formação cidadã e para o desenvolvimento pleno do ser humano, portanto é um lugar propício para a construção coletiva de uma cidadania pautada no diálogo, na reflexão e na conscientização do respeito às diferenças, sendo fundamental no ambiente escolar e no convívio em sociedade.

2 | A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Abordar o *bullying* e o preconceito envolve inúmeras possibilidades e abrange diferentes experiências no cotidiano escolar, conforme aprendemos durante as aulas da disciplina estudada. Entretanto, vamos nos ater às concepções que envolvem gênero e sexualidade, no campo curricular, permitindo compreendermos os seus reflexos na diversidade e inclusão como direito pleno ao desenvolvimento do ser humano.

Vivemos em uma sociedade heterogênea; nela, a discriminação e o preconceito ainda são evidentes, sem contar a violência escolar que, dependendo da maneira como ocorre, pode ser caracterizada como *bullying*, praticado em qualquer lugar, porém, com maior incidência no âmbito educacional que, muitas vezes, são desencadeadas em decorrência

da discriminação ou do preconceito, seja envolvendo questões étnico-racial, orientação sexual, características físicas ou psicológicas que divergem das pessoas regulares. Situação como essas, quando não são objeto de diálogo na escola com intervenções pedagógicas efetivas, contribuem para que tenhamos uma sociedade preconceituosa, racista e homofóbica.

O respeito às diferenças, independentemente de qual seja, ainda é algo que necessita de avanços, na escola e na sociedade em geral. A escola é um aparelho ideológico de fundamental relevância nesse aspecto, uma vez que ali se reverberam costumes e cultura, constrói-se pensamento crítico e emancipa-se o ser humano para que possa afastar-se da ideologia dominante e excludente que permeia a sociedade atual.

Assim, para que possamos ter uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva, que não discrimine o seu próximo, é necessário rever as práticas escolares de forma a exercer esse importante papel, pois o ambiente escolar é um lugar propício para se trabalhar com a conscientização, com a formação cidadã, e com o desenvolvimento de mentes, em que os alunos aprendam a viver em sociedade uns com os outros, sem excluí-los pelas suas diferenças.

Alguns indivíduos podem experimentar o *bullying* de maneira discriminatória ou preconceituosa. Algumas religiões possuem uma caracterização de imagem bem distinta. As determinações religiosas podem refletir no tamanho do cabelo, tipos de roupas e/ou ausência de maquiagem, enfim, no uso de símbolos e marcas que exercem papel relevante na profissão da fé e as identificam como uma marca da diferença.

O quadro de *bullying* nesses casos, agrava-se quando algumas crianças, por motivos religiosos, são impedidas pelos pais ou responsáveis de participarem de manifestações culturais, como festas juninas. É fundamental o respeito à observância das crenças da criança em respeito à sua individualidade, sendo necessário, para além da adaptação curricular e em sala de aula, a escola rever uma série de encontros coletivos que traz a exclusão para o ambiente escolar, reversamente à construção coletiva, tais como festas com escopo religioso ou datas familiares. Além disso, corpos com linguagem corporal distinta e aparência que destoam do senso comum estão presente na escola como um ambiente que reflete a pluralidade social. Nesses casos, a orientação sexual de alguns alunos pode ser alvo de *bullies* (PEREIRA, et al., 2014).

Mourão, Melo e Magalhães-Neto (2020) entendem que a escola é um espaço de vivência de conflitos raciais, pois existe na prática uma relação de convívio entre alunos negros, brancos, amarelos, pardos e indígenas, e de orientação sexual que por menor que seja a sua incidência em relação ao racismo, também está presente no âmbito escolar, resultando em situações de discriminação por parte de uns, e de preconceito e introspecção por parte de outros, confirmando a importância da educação e do educador no processo de conscientização de antirracismo e antipreconceito.

2.1 Gênero e sexualidade: desafios e perspectivas no campo da educação

No Brasil, o tema Gênero e Sexualidade, nas escolas, ainda é um desafio. Exatamente por isso enfrenta dificuldade de se manter como um conhecimento importante para ser ensinado e construído e para ser operado nas práticas pedagógicas (PARAÍSO, 2016).

A Ideologia de Gênero é um termo usado por pessoas contrárias ao trabalho com o tema gênero e sexualidade nas escolas e desqualificam as produções acadêmicas. Usualmente, o grupo resistente a esta inserção temática é composto por líderes religiosos conservadores/reacionários que exercem poder político e jurídico, e que têm-se oposto à ciência em razão de crenças religiosas e socioculturais, assim, no contexto escolar, são resistentes a que gênero e sexualidade sejam trabalhados nas instituições de ensino.

Dessa forma, é dificultada a pauta de assuntos tão importantes para que o desenvolvimento pleno do ser humano seja desenvolvido no âmbito educacional. O grupo contestador tem como objetivos interromper as lutas por igualdade entre homens e mulheres, as discussões críticas sobre gênero e sexualidade nas escolas e aos direitos de todas as pessoas que não identificam seus desejos com os desejos dos heterossexuais. O objetivo de interromper as conquistas dos direitos das mulheres e dos grupos LGBTs é evidente nesse slogan (PARAÍSO, 2016).

Sabe-se que a escola é um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1970). As discussões de pautas progressistas que afrontam a ideologia dominante de forma a impor avanços nos costumes sexuais encontra especial resistência, porém, como se verá nos números a seguir, é um tema que diz respeito à vida e aos direitos fundamentais, pauta mínima de valores assentados pelo constituinte brasileiro de forma a construir uma sociedade mais livre, justa e pluralista.

Mas, além dessas técnicas e conhecimentos, a escola também ensina as 'normas' do bom comportamento, ou seja, a atitude a ser observada por cada agente na divisão do trabalho, conforme o emprego para o qual ele esteja 'destinado a': regras de moral, consciência cívica profissional, que na verdade equivalem a normas de respeito pela divisão técnica e social do trabalho, e, em última instância, a norma da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a 'falar um francês apropriado', a 'redigir' direito, isto é, na verdade (para os futuros capitalistas e seus servidores), a 'comandar' de forma adequada, ou seja, (idealmente) a 'dirigir-se aos trabalhadores' da maneira correta etc. (ALTHUSSER, 1970, p.108).

No Brasil, 69,2% dos casos de violência sexual contra crianças ocorreram em casa e 33,7% tiveram caráter de repetição. Entre 2011 e 2017, foram notificados 184.524 casos de violência sexual no Brasil, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes, concentrando 76,5% dos casos notificados nesses dois cursos de vida. Os dados são de um Boletim Epidemiológico *divulgado pelo Ministério da Saúde, em 2018*.

Nesse cenário, trazemos para a reflexão o depoimento da Professora Tânia, 10

anos de experiência docente, a qual fez parte de um estudo desenvolvido por Marlucy Alves Paraíso, em 2016, por meio de pesquisas realizadas no campo curricular, sobretudo da discussão do Projeto Ideologia de Gênero com um grupo de professores da escola básica que expressou a sua opinião a respeito da temática demonstrando a importância de o tema ser desenvolvido nas escolas.

Dessa forma, ela menciona que

muitas crianças e adolescentes sofrem violência sexual nas famílias, dos próprios parentes, mesmo se gênero não estiver nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais, essas questões aparecem na sala de aula e não tem jeito de não fazer nada. O que pode dificultar que tenhamos formação nessa área de gênero e sexualidade (PARAÍSO, 2016, p. 393).

O relato da Educadora faz parte da realidade de muitas crianças e adolescentes no Brasil, com que muitos professores também estão propícios a se deparar no dia a dia, não apenas com questões de abuso sexual, doenças sexualmente transmissíveis, mas também com preconceito e discriminação, desencadeados pela orientação sexual escolhida pelo indivíduo. Tais situações provocam o seguinte questionamento: como trabalharmos com essas experiências e vivências negativas, na escola, se o grupo que rotula o Gênero e a Sexualidade como Ideologia de Gênero com base em suas crenças tem poder sociopolítico suficiente para impossibilitar que sejam trabalhados?

Reconhecemos que Gênero e Sexualidade não é um tema simples de ser trabalhado nas escolas. Por ser complexo e delicado, exige do professor um grande preparo para desenvolver esta temática de maneira eficiente.

2.2 Gênero e sexualidade: sua relação com a prática do *bullying*

O *bullying* homofóbico e transfóbico é um dos mais frequentes e ocorre em encontros escolares onde prevalecem fortes expectativas de gênero em comportamentos, atitudes, expressões e papéis, punindo assim aqueles que não se enquadram nos estereótipos masculinos e femininos. Qualquer criança e adolescente pode ser alvo de *bullying* homofóbico independentemente de sua orientação sexual e identidade de gênero. No entanto, os jovens que se identificam como gays, lésbicas ou trans tendem a sofrer mais. As evidências mostram que a convivência escolar no país tende a subestimar a diferença e a diversidade, sendo fortemente marcada pela violência entre os membros da comunidade educacional. A agressão com conotações homofóbicas e sexistas é uma prática recorrente nas escolas (DE MATTOS; JAEGER, 2015).

Escolas e institutos são peças fundamentais na socialização na infância e na adolescência, bem como nos processos performativos e de construção identitária. A sociedade é cada vez mais plural e este fato também se evidencia na pluralidade da diversidade afetivo-sexual e de gênero que está presente em todas as áreas da vida e, portanto, também nas nossas salas de aula. Mesmo assim, é importante estar ciente de que em nossos espaços educacionais existe um problema que os alunos sofrem: o *bullying*

(BAZZO, 2020).

O *bullying* é uma relação assimétrica de poder no contexto educacional, por meio de comportamentos agressivos ou preconceituosos que persistem ao longo do tempo e não ocorrem ocasionalmente. Os alunos habitualmente sujeitos ao preconceito pertencem a comunidades minoritárias, de grupos estigmatizados pela sociedade ou de pessoas com características individuais que os percebem indesejáveis e/ou negativas, como excesso de peso, defeitos de fala ou orientação sexual diferente de heterossexual (QUADRADO; DA SILVA FERREIRA; LIMA, 2018).

Como o preconceito é uma atitude e o *bullying* uma forma de ação, poder-se-ia pensar que esse último é uma das ações derivadas do preconceito; o fato de ser uma expressão mais primitiva do que o preconceito, no entanto, contraria essa derivação. Certamente, os alvos do preconceito podem ser hostilizados durante um longo período repetidamente e não ter condições de reagir; tal violência, no entanto, pode ser justificada pelos estereótipos ou mesmo por argumentos mais bem elaborados, ainda que irracionais; o *bullying*, no entanto, não precisa ser justificado, precisamente porque não pode ser; na marginalização e na segregação, podemos encontrar maneiras indiretas pelas quais o preconceito se revela, maneiras que não precisam se repetir, mesmo porque, por vezes, o alvo do preconceito pode incorporar o estereótipo proveniente dos movimentos coletivos que lhe são contrários; o alvo de discriminação proveniente do preconceito pode sentir vergonha de pertencer a grupo que o faz ser alvo da violência; a vítima do *bullying* sente vergonha por não poder reagir (CROCHÍK, 2015. p. 8).

Especificamente, o *bullying* praticado em razão da orientação sexual, identidade e/ou expressão de gênero tem recebido na última década um interesse crescente por ações de prevenção de diferentes frentes da sociedade, agentes sociais, políticos e institucionais, como a academia, o ativismo de associações lésbicas, gays, bissexuais e trans, a mídia, instituições públicas e/ou comunidades educacionais (DE MATTOS; JAEGER, 2015).

Desde a década de 60 do século XX ocorreram transformações socioculturais que afetaram profundamente as relações de gênero e as formas de viver a sexualidade. A crítica feminista e os movimentos LGTB, juntamente com a produção acadêmica, discutiram as ideias universalizantes e naturalizadas sobre o masculino e o feminino. Da mesma forma, questionam a patologização e a criminalização de corpos, experiências e identidades que não podem ser lidas em termos de coerência entre sexo (homem / mulher), gênero (masculino / feminino) e desejo (heterossexual), embora tais críticas impactem de forma desigual os diferentes grupos sociais, produzindo coexistência de práticas e significados sobre gênero e sexualidade (QUADRADO; DA SILVA FERREIRA; LIMA, 2018).

Essa naturalização se propaga pela sociedade mediante seus aparelhos ideológicos, tais como a família, a comunidade religiosa, a escola, o direito, a mídia, assim e, também, os demais membros da comunidade escolar, para a consciência crítica em torno dessas questões, é indispensável para que se rompa o ciclo vicioso em direção a um círculo virtuoso. Neste aspecto, a discussão sobre o *bullying* homofóbico e transfóbico faz parte

desse rompimento em direção ao pensamento emancipado.

Muitos são os estudos que se referem às agressões sofridas por adolescentes e jovens e alguns também às vivenciadas por meninos e meninas que não se adaptam aos papéis sexuais, mesmo que se considerem heterossexuais. Também temos um número menor de investigações sobre as experiências de transexuais na adolescência ou na escola (BAZZO, 2020).

Essas investigações apontam para uma invasão gravíssima no ser dessas crianças e adolescentes. A evasão escolar é um dado preocupante, especialmente em função de transfobia, por isso,

falar em coibir a discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero implica única e exclusivamente proteger as crianças LGBT nas escolas, respeitando sua sexualidade ou o gênero com o qual se identificam, ao passo que falar em coibir a discriminação por gênero significa proteger as meninas (cisgêneras ou transexuais) dos efeitos do machismo. Significa unicamente proibir o *bullying* homofóbico, impor o respeito às identidades LGBT (sem “fazer apologia” nenhuma orientação sexual ou identidade de gênero, apenas ensinar crianças e adolescentes que colegas LGBT devem ser respeitados/as) e enfrentar o machismo nas escolas. Quem se opõe a isso não se pode dizer verdadeiramente comprometido(a) com os direitos humanos (VECCHIATTI, 2015, p. 14).

A homofobia foi analisada em muitas ocasiões como um elemento isolado no nosso sistema sociocultural e, ainda assim, é apenas a parte mais marcante de uma estrutura que ataca muitas formas de ser e de sentir. Apesar da “revolução” que vivemos desde o final da década de 1950, e principalmente a partir da década de 1960, o modelo de nossos avós baseado na sexualidade reprodutiva continua como normativo, embora com algumas transformações importantes (DE MATTOS; JAEGER, 2015).

Várias investigações tentaram extrair as características comuns das vítimas e dos agressores. Até o momento, não surgiram estudos que investigam as características dos agressores homofóbicos e apenas algumas das vítimas de *bullying* homofóbico foram analisadas, como veremos adiante. Portanto, recomendamos tomar esses dados com cautela, embora pensemos que certamente alguns deles podem ser generalizados para o fenômeno em questão. É muito difícil encontrar o perfil da própria personalidade dos agressores e existem vários mitos que devemos evitar, como o de que vêm de áreas com menos recursos, que pertencem a gangues organizadas ou que é um fenômeno mais frequente em centros públicos (QUADRADO; DA SILVA FERREIRA; LIMA, 2018).

Um dos fatores determinantes no *bullying*, como vimos anteriormente, é o desequilíbrio de poder que faz com que a vítima se sinta impotente. No *bullying* homofóbico, esse fator é potencializado pela invisibilidade da diversidade do desejo sexual. Quando preparamos este manual e perguntamos a conselheiros e a professores sobre suas opiniões, surpreendentemente muitos deles responderam que em seus centros ou classes “não há gays, bissexuais, lésbicas ou transexuais” ou que eles constituem uma minoria

excepcional, o que é lembrado de forma anedótica (BAZZO, 2020).

Constata-se, com isso, exatamente a naturalização da questão na sociedade, inclusive, entre os educadores, motivo pelo qual discussões em direção à construção de conhecimento e de transmissão deste entre os membros de toda a comunidade escolar é indispensável para ter início o rompimento do ciclo.

Assim, ressalta-se a importância da educação sexual e *anti-bullying* nas escolas. Compreende-se a educação sexual como aspecto da educação geral e se constitui como um processo contínuo que se diferencia em educação sexual formal e informal. Vieira (2016) também discute os modelos de educação sexual, ao conceituar a educação sexual informal como aquela que não é intencional, envolvida por um processo global no cotidiano como acontece nos ambientes familiares, religiosos, nos quais se transmite normas, valores e concepções; e a educação formal como uma educação intencional, deliberada, institucionalizada, planejada, feita dentro ou fora da escola como em programas de intervenção ou aulas e ainda em cursos.

Para Furlani (2013), a educação sexual como elemento contínuo pelo qual as pessoas são influenciadas a todo o momento, como um conjunto de fatores nos quais os/as indivíduos estão expostos. A educação sexual, vista aqui como uma parte da educação global, sofre modificações de acordo com o contexto histórico e as interações políticas, econômicas e sociais do país ou da região analisada.

Pode-se dizer que educação sexual é a que considera sexualidade como aspecto intrínseco aos seres humanos, em todos os ciclos de vida, caracterizada pela continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente, crítico-reflexivo (FURLANI, 2013). Uma educação sexual que desconstrua, que tenha como principal papel “desestabilizar as ‘verdades únicas’, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção” (FURLANI, 2013, p. 70).

Mayer (2013, p. 13) também faz considerações nessa linha de pensamento, ao trazer que é preciso

[...] investir em projetos de educação com focos voltados para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas e não com foco por respostas prontas como apresenta os modelos atuais de ensino-aprendizagem; das certezas, para a dúvida e para a provisoriedade com enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas.

Dantas (2016), em seu estudo cujo objetivo é a validação do recurso pedagógico “Puberdade: o que acontece comigo?” para a promoção da saúde sexual e reprodutiva de pré-adolescentes, faz referência à importância de se compreender que a educação é um processo de construção de conhecimento que ocorre em condição de complementariedade; por um lado, os estudantes e professores; por outro lado, os problemas sociais atuais e o

conhecimento já construído.

Convergem-se aqui os pensamentos de Dantas (2016) segundo os quais “o educador não deve ser o único responsabilizado pelos desafios educacionais, não sendo justo culpá-lo sem levarmos em conta o contexto social que vem sofrendo uma devastadora colonização operada pelo mercado capitalista neoliberal”. Segundo Dantas (2016, p. 11), os mercados capitalistas neoliberais “não visam educar para a liberdade, para o conhecimento de si e dos outros, mas para formar pessoas capazes de se adequarem à lógica vigente”.

Ainda sobre os educadores, viu-se nas pesquisas estudadas que muitos profissionais não se sentem seguros/as para trabalhar sobre a educação sexual com crianças e adolescentes, ainda fazem uso de formas de educação sexual na qual se trabalha o aspecto biológico da sexualidade.

Vieira (2016, p. 7) observa que “algumas instituições de ensino básico sinalizam um despreparo técnico com a falta de informações recentes sobre sexualidade” e sua pesquisa apontou como um dos resultados o desconhecimento sobre informações básicas por parte dos professores.

Liz (2016), Vieira (2016) e Dantas (2016) assentem que é necessário que os educadores sejam capacitados a irem, em suas intervenções, além do modelo biológico, com discussões e reflexões sobre a sexualidade como uma dimensão socialmente construída, contemplando as perspectivas físicas, psicológicas, emocionais, culturais e sociais.

3 / METODOLOGIA

O presente artigo é um recorte da disciplina de Mestrado intitulada “Tópicos Especiais em Educação: Educação Escolar, Formação e Teoria Crítica – Formas de Violência Escolar: *Bullying* e Preconceito”. No decorrer do percurso, estudamos diversos teóricos. Este artigo se baseia primariamente na revisão de literatura, pautando-se em trabalhos que discutam o *bullying* e a relação com o preconceito e a discriminação no contexto escolar.

Primeiramente foi realizada uma seleção de material bibliográfico que se aproximava do tema proposto neste trabalho e a prática pedagógica visada. Existem diversas produções sobre os temas levantados, portanto, após o levantamento, a seleção se baseou no critério de afinidade e proximidade com o tema estabelecido. Tal levantamento focou-se primariamente em livros, artigos científicos e entrevistas. Posteriormente realizou-se leitura, fichamento e análise das obras selecionadas, focando-se em suas contribuições para a produção de conhecimento referente ao *bullying* e o preconceito e seu potencial emancipatório, direitos humanos, educação democrática, desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente e combativa as desigualdades de gênero, preconceitos e discriminação quanto a sexualidade.

A revisão de literatura oportuniza aos pesquisadores a elaboração de textos a partir

de uma perspectiva histórica sobre determinado tema, tanto em nível nacional quanto internacional, dependendo da abrangência, exigindo assim expertise como condição básica para o crescimento de pesquisas sobre a área de estudo. (DORSA, 2020).

O segundo momento foi dedicado à leitura, fichamento e análise das obras estudadas, evidenciando-se a importância da educação na produção de conhecimento para a diversidade e inclusão como direito ao desenvolvimento pleno do ser humano, o quanto as temáticas bullying, gênero, sexualidade e violência escolar são necessárias de serem trabalhadas e debatidas no contexto escolar, com o objetivo de que a discriminação, o preconceito, a violência e a exclusão estejam cada vez menos presentes entre as crianças e os adolescentes.

Nessa empreitada, foi possível perceber uma aproximação de diferentes áreas de conhecimento principalmente no campo da Educação, que passaram a desenvolver estudos mais consistentes elegendo novos métodos, objetivos e focos. Desse modo, este estudo se inscreve numa possibilidade preliminar sobre gênero e sexualidade e a sua relevância na produção de conhecimento para a diversidade e inclusão como direito ao desenvolvimento pleno do ser humano.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização deste estudo, observamos os desafios para que o tema gênero e sexualidade sejam trabalhados no âmbito escolar, na perspectiva da inclusão, do respeito as diferenças e da prevenção ao preconceito e as práticas de *bullying*, ao mesmo tempo que se observa a importância do tema ser desenvolvido na escola, entretanto, é importante que os professores estejam preparados por meio de formações continuadas, tendo em vista a complexidade do assunto para que possa ser discutido com um olhar pedagógico, visando a prevenção do *bullying* e do preconceito.

É impossível não pensar nos valores transmitidos pela mídia, no incentivo por competição, desigualdade social e o diferente, portanto as vítimas na sua grande maioria se destacam por inúmeros motivos, entre eles a orientação sexual, o que muitas vezes desencadeiam o preconceito e a discriminação, por isso é necessário que o professores estejam em constante observação e em contato com a família no que se trata do comportamento emocional dos alunos, pois, na maioria das vezes, a vítima opta pelo silêncio, seja por sentir vergonha e/ou fraqueza; por esse motivo, o trabalho de intervenção da equipe escolar é de suma importância.

É necessário também o professor compreender como o trabalho pedagógico deve ser realizado, tanto na prevenção como na remediação do *bullying* e do preconceito. A participação do gestor também tem grande impacto nas ações da instituição. Pelas programações escolares, é possível envolver a família na escola, por meio de reuniões e outras estratégias educativas, mesmo que não formais, e de fato fazer uma conexão

entre as duas “classes” da sociedade acadêmica. Essa integração torna-se uma grande arma contra a iniciação, propagação e continuação da violência, seja ela física, psicológica, moral, sexual, social ou verbal.

Faz-se importante que a equipe escolar conheça os motivos que geram o preconceito, saber o que é o *bullying*, seus tipos, suas consequências e saber identificar os protagonistas desse comportamento repugnante. Por meio da observação e do conhecimento sobre o fenômeno e seus alunos, é possível prevenir essas práticas de maneira eficaz.

Entende-se que a organização dos registros de ocorrências pode ajudar nas medidas cabíveis, de forma preventiva e punitiva; e com uma atitude firme de repúdio ao comportamento violento, podem minimizar os constrangimentos.

Esta pesquisa contribui para que a equipe escolar compreenda o trabalho pedagógico que deve ser exercido em relação à prática do *bullying* e do preconceito no âmbito educacional, desencadeada, muitas vezes, por questões envolvendo gênero e sexualidade, visando à prevenção e à redução desses índices, para que os processos de ensino e aprendizagem e a formação integral da criança e do adolescente não sejam comprometidas. Novas pesquisas precisam ser realizadas para que cada vez mais o conhecimento sobre este tema tão importante e que merece atenção torne-se mais amplo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre gênero, sexualidade e *bullying*, voltados para uma sociedade mais justa e igualitária, vêm sendo desenvolvidos em diversas áreas, especialmente na educação, e seus programas são, em sua maioria, vinculados a instituições públicas, com ênfase para a região Sudeste, mais especificamente a região de São Paulo (a UNESP que possui Programa de Mestrado em Educação Sexual).

A produção em educação sexual voltada para a emancipação é pequena; as temáticas abordadas nas pesquisas são muito férteis e a maior parte dos trabalhos está voltada ao desenvolvimento no campo da educação e para o ambiente escolar.

Por meio da análise das publicações, ficou constatado, ainda, que há a compreensão, entre os pesquisadores, de que o surgimento da sexualidade, como ciência, fez reproduzir um olhar normatizante sobre a sexualidade, sendo necessário mudar este prisma para pensar a sexualidade como algo que se constrói e aprende, nos âmbitos que compõem a subjetividade e que se conectam não apenas ao prazer, mas a outros elementos como a afetividade, a autonomia e a liberdade, na condição de constructo sociocultural e histórico.

Depreende-se, ainda, da revisão do estado da arte, que as pesquisas manifestam a necessidade de se trabalhar com gênero e sexualidade com crianças e adolescentes para seu desenvolvimento saudável e para a desconstrução de padrões, compreendendo seus desejos e pensamentos e favorecendo a expressão de suas sexualidades, construindo mentes que respeitem a individualidade de cada sujeito, sem o discriminar ou exerce

comportamentos preconceituosos.

Existem poucos trabalhos em gênero e sexualidade, e identificado que os docentes sentem dificuldades em realizar o trabalho de educar sexualmente, seja pelos limites pessoais e/ou lacuna na formação, seja pelas construções culturais e religiosas, tabus, preconceitos e convenções e rotinas profissionais, ficando patente o sentimento da necessidade de formação/assessoramento em Educação Sexual a docentes atuantes.

Para além da educação sexual, é indispensável a inserção da temática de forma natural no dia a dia escolar, como, por exemplo, ao trabalhar com as estruturas organizativas da sociedade em geografia, por que não o exemplo de uma família homoafetiva? O assunto perpassa, portanto, repensar festas familiares, reconstruir materiais escolares, instrumentalizar educadores e inserir o tema no dia a dia, mas também nos estudos sobre a sexualidade.

Repensar uso de banheiro por pessoas trans, a possibilidade de uso de uniformes e de roupas, além de cabelos e o que mais for necessário para a afirmação da identidade, construir ambientes que respeitem a individualidade, de tal forma que, em um ciclo virtuoso, as mudanças que paulatinamente se constroem no ambiente escolar se reflitam e ecoem por toda a sociedade, construindo, com isso, uma país com maior igualdade e uma sociedade menos preconceituosa.

Emerge daí a demanda por políticas públicas que tornem possível atingir esse processo de apoio material, instrumental e educador, desde a atividade fim do ensino às tecnologias sociais disponíveis e de gestão, abrindo espaços de diálogo para a vivência do assunto com naturalidade e criatividade, capacitando as pessoas a buscarem informações por si mesmas, auxiliando a construção de sua autonomia a partir da sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, LOUIS. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Quêz de Baixo: Editorial presença, 1970

BAZZO, Juliane. Falar de bullying sem dizer do gênero: dilemas do Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática nas escolas brasileiras (Lei n. 13.185/2015). **Anuário Antropológico**, n. III, p. 223-245, 2020.

CROCHÍK, J. L. Manifestações de Preconceito em relação às etnias e aos deficientes. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, *LIII*, n. 118, p. 89-108, 2004.

CROCHÍK, J. L. Formas de Violência Escolar: Preconceito e Bullying. **Movimento - Revista de Educação**, v. 2, nº 3. 2015.

DANTAS, N. P.M. **“Puberdade: o que acontece comigo?”** - Validação de um recurso pedagógico para a promoção da saúde sexual e reprodutiva. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Escola de Enfermagem e Farmácia – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. 2016. 132 f.

DORSAL, A, C. O papel da revisão de literatura na escrita de artigos científicos. **Revista Interações**, Vol. 21, nº 4, jul/set. 2020.

DE MATTOS, Michele Ziegler; JAEGER, Angelita Alice. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Revista Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 21, n. 2, p. 349-361, 2015.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual: Possibilidades Didáticas**. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**: Editora Vozes, 2013.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LIZ, D. M.de. **Sexualidade e regimes de verdade: uma análise genealógica dos discursos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Santa Catarina, 2016. 142 p.

MOURÃO, Nádia; MELO, Elias; MAGALHÃE-NETO, Anibal. O Papel da Educação Física no Combate à Discriminação Racial na Escola com a Parceria do Psicólogo. **Revista Psicologia e Saúde em Debate**. v. 6, n. 1. Jul. 2020, p. 119-135.

PARÁISO, A. M. A Ciranda do Currículo com Gênero, Poder e Resistência. **Revista Currículo Sem Fronteiras**. V. 16, n. 3, p. 388-415/ set./ dez. 2016.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; DA SILVA FERREIRA, Ewerton; LIMA, Eduardo. Bullying No Ambiente Escolar: Relações De Gênero Em Pauta. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, n. 4, 2018.

VIEIRA, M. I. dos S. **Orientação sexual e HPV: as concepções docentes e a construção de uma proposta colaborativa de formação continuada para professores para ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. 2016. 99p.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. Escolas devem abordar gênero e sexualidade para proteger alunos(as) LGBT. **Justificando**, 2015.

HISTÓRIA DOS NÚMEROS INTEIROS COMO REGÊNCIA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data de submissão: 07/09/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Herlaine Estefani Barros Neris

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/8690191602299701>

Aléxia Duarte Drefs

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba

Danielly Barbosa de Sousa

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/5702675091099583>

Abigail Fregni Lins

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/2343020017754006>

Mendes e Miguel Chaquiam. Decidimos então abordar em sala de aula a História da Matemática com relação aos Números Inteiros Negativos utilizando o diagrama modelo metodológico proposto pelos autores que posteriormente contribuíram para a organização e desenvolvimento de nossa regência. Durante a aula utilizamos slides PowerPoint, o aplicativo GeoGebra e o vídeo Introdução aos Números Inteiros. O uso da História da Matemática tornou a aula mais atrativa e dinâmica, além de ampliar o conhecimento e aproximar os alunos do conteúdo matemático. O Programa Residência Pedagógica é de extrema importância, principalmente neste cenário de incertezas em que estamos situados, pois estamos vivenciando todas as dificuldades enfrentadas pelos professores diariamente com relação ao ensino remoto e à pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica UEPB, CAPES, História da Matemática, Números Inteiros, Ensino Fundamental II.

RESUMO: Neste artigo relatamos nossa experiência de regência ocorrida em duas turmas de 7º anos do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Damião, no município de Lagoa Seca, estado da Paraíba. A experiência se deu no Programa Residência Pedagógica UEPB durante o Eixo 2 do Módulo I, no qual discutimos o livro História nas aulas de Matemática: fundamentos e sugestões didáticas para professores de Iran Abreu

HISTORY OF INTEGERS NUMBERS AS REFERENCE FOR THE 7TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL II

ABSTRACT: In this article we report our experience of conducting in two 7th grade classes of Elementary School II at Irmão Damião Municipal Elementary School, in the municipality of Lagoa Seca, state of Paraíba. The experience took place in the UEPB Pedagogical Residency Program during Axis 2 of Module I, in which we discussed the book History in Mathematics classes: fundamentals and didactic suggestions for teachers of Iran Abreu Mendes and Miguel Chaquiam. We then decided to approach the History of Mathematics in the classroom in relation to Negative Integers Numbers using the methodological model diagram proposed by the authors who later contributed to the organization and development of our regency. During the class we used PowerPoint slides, the GeoGebra application and the video Introduction to Integers. The use of the History of Mathematics made the class more attractive and dynamic, in addition to expanding knowledge and bringing students closer to the mathematical content. The Pedagogical Residency Program is extremely important, especially in this scenario of uncertainties in which we are situated, as we are experiencing all the difficulties faced by teachers on a daily basis in relation to remote teaching and the pandemic.

KEYWORDS: UEPB Pedagogical Residency Program, CAPES, History of Mathematics, Integers Numbers, Elementary School II.

1 | SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) desde 2018. Este programa é uma das ações que constitui a Política Nacional de Formação de Professores que busca aperfeiçoar a formação prática do aluno de licenciatura em escolas públicas de educação básica por Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, sem fins lucrativos (CAPES, 2018).

O licenciando, com metade do curso concluído, é imerso no ambiente escolar para participar e desenvolver atividades como a regência em sala de aula, a intervenção pedagógica, dentre outras atividades que fazem parte das responsabilidades do professor em exercício. Atividades são acompanhadas pelo professor da escola-campo referente ao subprojeto vinculado, por sua vez é orientado por um professor da Instituição de Ensino Superior (IES) do curso que o estudante está matriculado (CAPES, 2018).

As vantagens que este Programa proporciona circundam entre os alunos de licenciatura, denominados residentes, os professores da escola-campo, denominados preceptores, e para o professor orientador da IES. O aluno de licenciatura tem a oportunidade de desenvolver atividades pedagógicas que articule o conhecimento teórico visto na IES com a prática escolar que contribui muito para a formação inicial do professor. Além disso, a elaboração e publicação de artigos científicos em eventos acadêmicos faz com que o aluno possa melhorar a escrita acadêmica para trabalhos futuros, como artigos, ou até mesmo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para os preceptores, o PRP contribui para formação continuada, pois eles são responsáveis por planejar, acompanhar e orientar os alunos de licenciatura nas escolas-campo em que atuam. Já o professor orientador da IES contribui neste planejamento dos preceptores, trazendo suas perspectivas teóricas em relação as ações desenvolvidas na Educação Básica.

A Universidade Estadual da Paraíba participa do Programa desde sua fundação. Após a primeira edição, iniciou-se a segunda edição do PRP na UEPB em outubro de 2020 de forma remota (pandemia) e permanece da mesma forma.

Em nosso caso, nesta segunda edição do PRP da UEPB fazemos parte do subprojeto de Matemática *Campus* Campina Grande. O subprojeto tem duração de 18 meses, dividido em três Módulos (I, II e III) de seis meses. Cada Módulo compõem-se de três Eixos (1, 2 e 3), denominados Formação, Pesquisa/Observação e Regência.

O Módulo I de nosso subprojeto teve início no dia 8 de outubro de 2020 e término em 29 de março de 2021. Durante o Eixo 1 foram abordadas várias temáticas importantes e interessantes para a formação inicial do professor e também os desafios e estratégias utilizadas pelos profissionais da educação no contexto pandêmico que estamos vivenciando.

No Eixo 1 lemos: o primeiro capítulo do livro *21 lições para o século XXI* de Harari (2018); a Nota Técnica da Organização Todos Pela Educação *Ensino a Distância na Educação Básica frente à pandemia da COVID-19 (2020)*; capítulo 20 *Tempos de pandemia: (re)inventar a educação escolar a cada dia* da obra *Deflagração de ações voltadas à Formação Docente* organizada por Monteiro (2020); o artigo *A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes* de Dassoler e Lima (2012); *Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Brasil (2018)*; e por fim os *Projetos Pedagógicos das Escolas-campo* do PRP.

Além das leituras e discussões realizadas com todos os residentes, preceptores e professora orientadora da UEPB durante o Eixo 1, tivemos o privilégio de termos seminários com o Prof. Dr. Sérgio Lorenzato que nos proporcionou reflexões importantes referentes à formação inicial de professores, e discussões da BNCC com Prof. Dr. Márcio Urel Rodrigues que frisou a importância desse documento para a educação e alguns desafios para que a BNCC seja de fato implementada nas escolas.

No Eixo 2 lemos e estudamos a obra *História nas aulas de Matemática: fundamentos e sugestões didáticas para professores* de Mendes e Chaquiam (2016), que nos motivaram em abordar essa temática no período de regência no Eixo 3. Ao final do Eixo 2 tivemos a honra de discutir a obra com Prof. Dr. Iran Abreu Mendes. Entre o Eixo 2 e 3, desenvolvemos e planejamos, em duplas de residentes, nossa regência com relação à História da Matemática, em nosso caso sobre Números Inteiros. No Eixo 3 se deu a regência e que por sua vez originou esse artigo.

Estamos, desde abril de 2021, iniciando o Eixo 1 do Módulo II, momento este de muito aprendizado, pois estudamos sobre temáticas interessantes, com seminários de

renomados na área de Educação Matemática. Dentre os quais tivemos a participação dos palestrantes Prof. Dr. Gelson Iezzi sobre suas obras e a importância de dominar o conteúdo de Matemática e associá-lo à realidade do aluno. O segundo seminário com Profa. Dra. Regina Maria Pavanello, que nos relatou a importância do ensino da Geometria e nos mostrou alguns recursos simples que o professor pode utilizar em sala de aula. No terceiro seminário contamos com a participação da Profa. Dra. Regina Célia Grando, mostrando algumas possibilidades de se abordar jogos como recurso didático, salientando os cuidados que o professor de Matemática deve ter para que sejam trabalhados o conteúdo e avaliação de forma adequada. Por fim, Profa. Dra. Ana Kaleff sobre como elaborar/desenvolver/trabalhar com Laboratório de Matemática.

Com relação à nossa regência durante o Eixo 3 do Módulo I, planejamos e desenvolvemos um diagrama metodológico, de cunho histórico, sobre Números Inteiros, discutido a seguir.

2 | HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

A nossa sociedade sempre está em constante transformação, algumas vezes de forma tímida e outras de modo avassalador, porém é inquestionável a importância da Escola na formação do indivíduo para que possa atuar na realidade em que está inserido. Temos a falsa impressão de que os indivíduos, por algumas circunstâncias que não tiveram acesso à educação escolar, são desprovidos de todo tipo de conhecimento, mas isso não é verídico. Ao iniciarmos nossa vida escolar já trazemos conosco alguns saberes adquiridos em casa, instituição religiosa ou sindical (LIBÂNIO, 1990).

Poderíamos então fazer a seguinte pergunta, qual seria a função da Educação Escolar se podemos obter conhecimento de outras formas? Esta é uma pergunta interessante nos quais, um dos motivos, pode ser explicado da seguinte maneira, “O processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumuladas pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social” (LIBÂNIO, 1990, p. 24). Então, algumas temáticas essenciais para o desenvolvimento do indivíduo irão por vezes passar despercebido, muitas vezes pela falta de informação das famílias, principalmente, as camadas mais pobres da sociedade e a escola como instituição formadora poderá assegurar a este indivíduo uma formação mais sólida.

Assim como as demais ciências, a Matemática é uma herança da humanidade desenvolvida desde a pré-história, quando os criadores de ovelha correlacionavam pedras a quantidade de ovelhas e até nos dias atuais presentes na tecnologia digital, na Medicina, na Engenharia e também nas demais profissões.

É imprescindível conhecer os conceitos, propriedades e relações fundamentais da Matemática para a formação do indivíduo que está imerso nesse universo e um dos recursos

que o professor pode utilizar no ensino dessa disciplina é a História da Matemática.

Ao discutirmos o livro *História nas aulas de Matemática: fundamentos e sugestões didáticas para professores* de Mendes e Chaquiam (2016), estudado durante o Eixo 2 do Módulo I do Programa Residência Pedagógica UEPB, notamos a importância do professor saber a origem e evolução de tais conteúdos matemáticos:

Assim, essa história pode ser tomada como um aporte para esclarecimentos de cunho epistemológico e didático que poderão contribuir para o professor explicar e orientar a organização das matemáticas escolares. Nesse sentido as informações históricas poderão ser utilizadas para auxiliar o professor de matemática a melhorar o planejamento e a execução de suas explicações durante as aulas de matemática, bem como para justificar os modos de produção matemática no tempo e no espaço (MENDES e CHAQUIAM, 2016, pp. 17-18).

Temos que a História da Matemática contribui para justificar aos alunos o motivo de estudar alguns conteúdos matemáticos. Outra vantagem também para o professor é que os obstáculos epistemológicos encontrados pelos matemáticos muitas vezes são as dificuldades vivenciadas pelos alunos ao se depararem com alguns conteúdos e com isso o professor pode procurar métodos para superá-las.

Deste modo, o aluno ao entender o contexto em que esses matemáticos desenvolveram tais conceitos matemáticos, o percurso e os recursos que os mesmos dispunham naquela época despertarão a curiosidade dos alunos. Ao mesmo tempo em que terão a resposta do porquê estudar estes conteúdos matemáticos e perceber que as dificuldades que muitos alunos apresentam foram vivenciadas na origem e na evolução de alguns conceitos pelos próprios matemáticos responsáveis por seu desenvolvimento, ou seja, irão perceber uma Matemática construtiva, viva, diferentemente de como muitas vezes é abordada nas aulas em que vemos a Matemática como uma ciência pronta, parecendo que seu desenvolvimento foi linear e não demandou muito tempo para isso.

Para que o professor consiga alcançar as potencialidades, Mendes e Chaquiam (2016) afirmam que “Os estudos apontam que a história da matemática, combinada com outros recursos didáticos e metodológicos, pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da matemática” (MENDES e CHAQUIAM, 2016, p. 80). Dessa forma, o professor abordará o conteúdo de modo mais dinâmico e atrativo para o aluno, além de tornar mais clara a compreensão do mesmo.

Schubring (1997, p. 157) aponta duas formas de abordar a História da Matemática em sala de aula. A *abordagem direta* consiste na utilização de textos originais ou de biografias de matemáticos, e a *abordagem indireta* envolve a apresentação de uma análise da origem dos problemas, dos fatos e das demonstrações.

Conforme Mendes e Chaquiam (2016), pesquisas atuais indicam que inserir fatos históricos pode ser bastante interessante para iniciar um determinado conteúdo matemático em sala de aula, pois o aluno pode reconhecer a Matemática como uma criação humana

desenvolvida por várias pessoas em diferentes localidades e momentos diferentes para resolver problemas do cotidiano, ou até mesmo da própria Matemática.

Decidimos então abordar a História da Matemática em nossa regência, especificamente Números Inteiros, em sala de aula para alunos de 7º ano da educação básica, Ensino Fundamental II.

Mendes e Chaquiam (2016), além de apontar várias questões sobre os cuidados, dificuldades e também os pontos positivos e negativos que alguns autores trazem em seus trabalhos sobre o uso da História da Matemática em sala de aula, sugerem um diagrama modelo metodológico de modo que o professor possa elaborar seu texto.

Para isso, será preciso escolher um tema/conteúdo, personagens que contribuíram para a evolução do tema/conteúdo e suas respectivas contribuições. A partir destes, eleger o personagem que mais contribuiu para o desenvolvimento do tema/conteúdo, personagens contemporâneos ao personagem em destaque, o cenário mundial que ocorreu e alguns pontos de vista de outros autores sobre o personagem em destaque e/ou tema/conteúdo.

Com isso, elaboramos um diagrama metodológico, baseado no modelo de Mendes e Chaquiam (2016), sobre o assunto matemático escolhido, Números Inteiros, apresentado abaixo.

3 | EXPERIÊNCIA DE REGÊNCIA

A escola-campo em que ocorreu a regência foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Damião, localizada no município de Lagoa Seca, estado da Paraíba.

O período de regência se deu entre 24 de fevereiro e 29 de março de 2021. Nele foram trabalhados sistema de numeração decimal, conceitos básicos de Geometria Plana e Espacial, Lógica Matemática e História da Matemática.

Todo o período de regência se deu de forma remota, utilizando-se Google Meet, Vídeo YouTube, Whatsapp, PowerPoint, Mentimeter, entre outros recursos.

A experiência de regência relatada deu-se em 17 de março de 2021 em duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II, denominadas de 7º ano A e 7º ano B no turno da tarde.

Em cada turma há um total de 24 alunos, porém na turma do 7º ano A apenas 19 alunos e no 7º ano B apenas 14 alunos têm acesso à internet e estão tendo ensino remoto. Os demais alunos estão recebendo apostilas com os mesmos exercícios que os alunos de ensino remoto, elaboradas pelos próprios professores. No dia da regência relatada estavam presentes 12 alunos.

Na Figura 1 temos o diagrama elaborado pelas residentes Herlaine Estefani Barros Neris e Aléxia Duarte Drefs, cujo tema/conteúdo são os Números Inteiros Negativos:

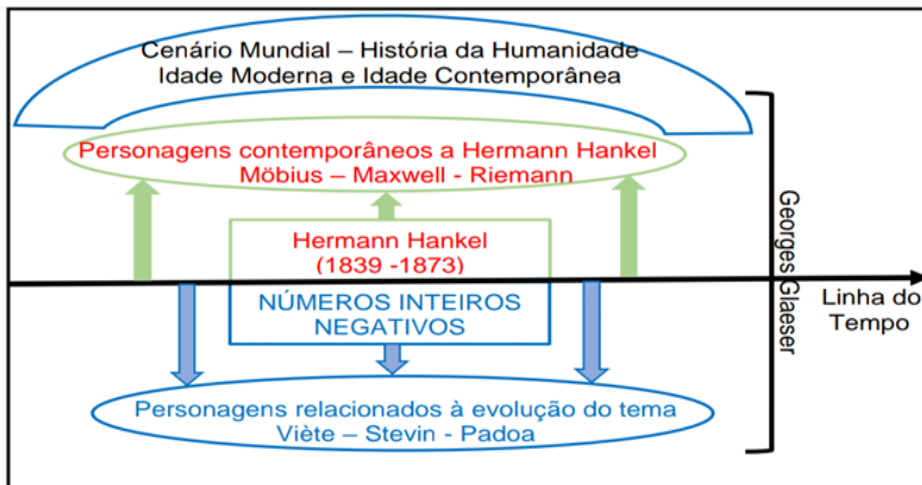


Figura 1 - Diagrama-Metodológico

Fonte: Elaborado pelas residentes Herlaine Estefani Barros Neris e Alécia Duarte Drefs.

A preceptora, Profa. Danielly nos apontou algumas ideias para abordar com os alunos o diagrama sobre a história dos Números Inteiros Negativos.

Com isso, elaboramos um slide em que trata da história do desenvolvimento dos Números Inteiros Negativos, trouxemos também o aplicativo GeoGebra para mostrar de modo mais claro a justificativa geométrica utilizada por um matemático. Por fim, colocamos um vídeo, cujo título Introdução aos Números Inteiros, disponível no canal EXTRAMATEMÁTICA, que aborda a origem desses números. Considerando os argumentos trazidos por Mendes e Chaquiam (2016), e citado neste artigo, escolhemos esses recursos para enriquecer e auxiliar na compreensão dos alunos.

Optamos também em apresentar algumas situações em que os alunos poderiam se deparar com tais números. Ao final pedimos aos alunos para identificarem qual representação utilizar em algumas frases.

No primeiro momento da aula, apresentamos o slide com relação ao diagrama que elaboramos:

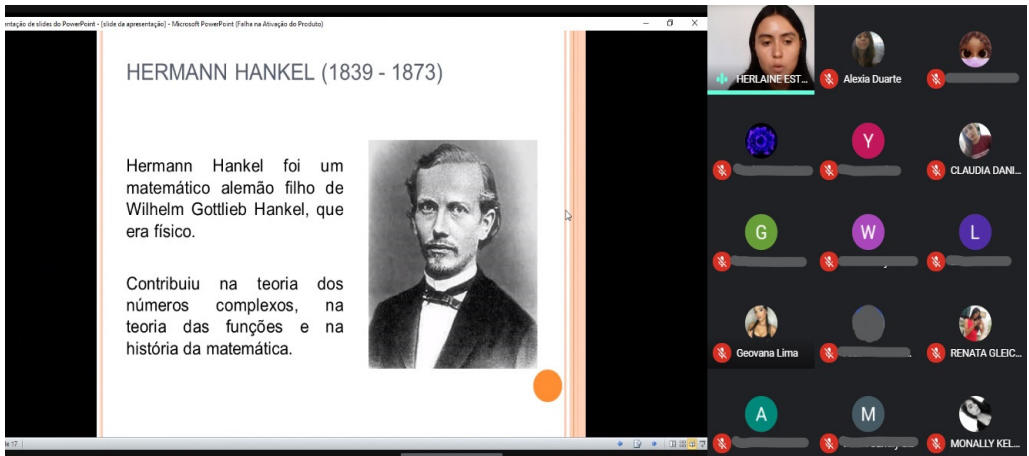


Figura 2 - Biografia de Simon Stevin

Fonte: Autoria dos residentes

Trouxemos um pouco da biografia dos personagens matemáticos e abordamos também as concepções de cada matemático que contribuíram para a aceitação e formalização dos Números Inteiros Negativos, tendo o cuidado com as informações apresentadas, devido ao grau de escolaridade dos alunos.

Evitamos mostrar expressões algébricas e trouxemos alguns exemplos numéricos para discutir as justificativas e argumentos utilizados pelos matemáticos. Não foi possível retirar alguns termos importantes que os alunos ainda não eram familiarizados. Os termos foram apresentados e explicamos que os alunos teriam contato e iriam estudar em outros anos do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Ainda neste primeiro momento, mostramos aos alunos uma justificativa geométrica da regra de sinais para a multiplicação dos Números Inteiros do matemático Simon Stevin. Para facilitar a compreensão utilizamos o aplicativo GeoGebra:

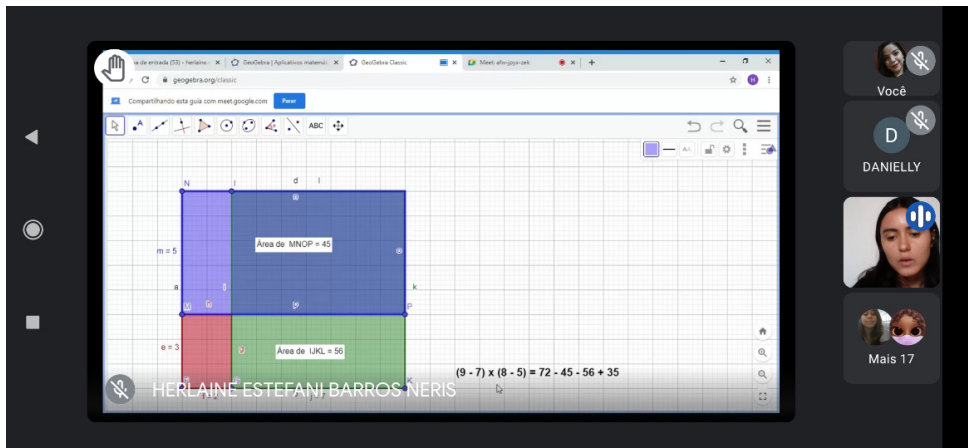


Figura 3 - Justificativa geométrica para a multiplicação dos números inteiros de Simon Stevin

Fonte: Autoria dos residentes

Foi muito importante trazer essa justificativa geométrica utilizando o GeoGebra, pois apesar dos alunos ainda não saberem efetuar a multiplicação com os Números Inteiros, é possível acompanhar o raciocínio utilizado por Stevin relacionado ao conceito de área de retângulos.

No segundo momento da aula apresentamos o vídeo Introdução aos Números Inteiros, disponível no canal EXTRAMATEMÁTICA, em que mostra a História da origem dos Números Inteiros:

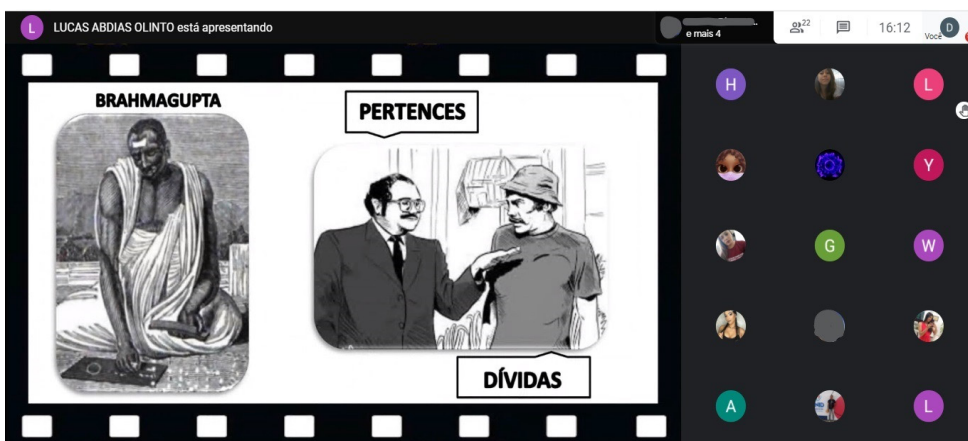


Figura 4 - Vídeo Introdução aos Números Inteiros

Fonte: Canal EXTRAMATEMÁTICA

Devido a duração do vídeo ser extensa, e ao final ser apenas a resolução de

algumas questões, optamos em interrompê-lo em 09:22 minutos. É um vídeo interessante, pois apresenta de onde surgiram as representações dos Números Inteiros atribuída aos comerciantes e após algum tempo os matemáticos passaram a utilizá-la. Neste vídeo também é mostrado a necessidade do surgimento de outro tipo de número que não fosse os Números Naturais.

O vídeo foi outro recurso que utilizamos para abordar a História da Matemática, que contribuiu para melhorar o entendimento dos alunos, pois como já havíamos abordado o processo de formalização, tornou-se possível mostrar o surgimento dos Números Inteiros, enriquecendo a aula e auxiliando na compreensão dos alunos.

Foi um processo interessante mostrar aos alunos as necessidades que levaram a sociedade e os matemáticos ao surgimento e formalização dos Números Inteiros, pois nessa trajetória há um longo caminho percorrido de tentativas que ocasionaram em erros e acertos. Daí o aluno começa a perceber os desafios encontrados pelos matemáticos para a construção de conceitos e propriedades, de modo geral, da própria Matemática, ocasionando uma aproximação dos alunos com a mesma.

4 | RESULTADOS

Os residentes elaboraram um questionário de dez questões para que os alunos pudessem expressar suas respectivas opiniões sobre a História da Matemática relacionada aos Números Naturais, Números Inteiros, Sólidos de Platão e Sistema Cartesiano. Além das perguntas referentes a este recurso, havia perguntas referentes ao ensino remoto. Mas como a discussão de nosso artigo é sobre a História da Matemática com relação aos Números Inteiros nas aulas, não abordaremos os resultados referentes ao ensino remoto. Das dez questões elaboradas, seis foram sobre a História da Matemática:

(1) Você já havia estudado algum conteúdo matemático envolvendo o contexto histórico?

(2) Nas aulas ministradas envolvendo a História da Matemática observou-se a importância do contexto histórico que viveu determinados matemáticos, pois a partir daí percebeu-se a contribuição de cada um para a evolução dos conteúdos que conhecemos até hoje. Você concorda que a História da Matemática é importante na introdução dos conteúdos matemáticos? Justifique.

(3) O que você acha da afirmação: “O uso da História da Matemática tornou a aula mais dinâmica e prazerosa”.

(4) Diante do que foi apresentado, descreva um pouco sobre o momento histórico que mais chamou sua atenção?

(5) Nas aulas sobre História da Matemática, houve muitos relatos sobre alguns matemáticos que contribuíram para a construção da Matemática que conhecemos atualmente. Qual matemático você mais gostou e por que lhe chamou atenção?

(6) Você teve mais interesse pelo conteúdo estudado após conhecer sua história?
Por quê?

Com relação à questão 1, a maioria dos alunos afirmaram que não haviam estudado nenhum conteúdo matemático que abordou a História da Matemática, mas alguns alunos afirmaram que já haviam estudado, porém não citaram em qual conteúdo. Houve apenas um aluno que afirmou ter estudado e citou que teria sido com os desenhos geométricos.

Já na questão 2 todos alunos foram unânimes em suas respostas, afirmando a importância de se abordar a História da Matemática na introdução dos conteúdos matemáticos:

Aluno 1: Sim. Tornou a aula mais dinâmica e desejada.

Aluno 2: Sim e para mim é importante nós sabermos como foi criado e descoberto o que vamos aprender.

Aluno 3: Sim, porque a História da Matemática motiva para o aprendizado da Matemática.

Aluno 4: Sim, porque a gente aprende mais a matéria.

Os alunos gostaram de conhecer um pouco mais sobre as histórias dos conteúdos matemáticos como podemos observar pelas justificativas dos alunos, o que evidencia ser importante considerar a utilização da História da Matemática como recurso no ensino de conteúdos matemáticos.

Na questão 3 percebemos, a partir das respostas, que alguns dos alunos não entenderam o que estava sendo perguntado. Porém, a maioria dos alunos que compreendeu a indagação afirmou positivamente que a História da Matemática de fato tornou a aula mais interessante, dinâmica e prazerosa.

Na questão 4 a maioria dos alunos respondeu sobre os matemáticos ou os povos que contribuíram para o desenvolvimento do conteúdo matemático. Notamos que alguns dos alunos citaram, em particular, a História dos Números.

Com relação à questão 5 foram mencionados diferentes matemáticos. Dentre os quais, os alunos citaram Simon Stevin, que contribuiu para a aceitação dos Números Inteiros no ambiente acadêmico. Um dos alunos utilizou como justificativa da escolha desse matemático por ter sido estudioso não apenas da Matemática, mas também de outras áreas da Ciência. Alguns dos alunos não lembraram dos nomes dos matemáticos, contudo argumentaram que todos os matemáticos foram importantes para o desenvolvimento da Matemática.

As respostas referentes à questão 6 foram, em sua maioria, afirmações de que a História da Matemática tornou as aulas mais interessantes. Os alunos gostaram de conhecer quais foram os matemáticos e principalmente como surgiram os conteúdos matemáticos estudados.

Consideramos satisfatória a experiência de regência em iniciar um conteúdo

matemático, em particular a história dos Números Inteiros, tanto no momento das aulas quanto nas respostas dos alunos com relação ao questionário.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que tivemos de regência durante o Eixo 3 do Módulo I do Programa Residência Pedagógica UEPB foi de extrema importância, principalmente neste cenário de incertezas em que estamos situados, pois estamos vivenciando todas as dificuldades enfrentadas pelos professores diariamente com relação ao ensino remoto e a pandemia.

O recurso História da Matemática utilizado na regência relatada, apesar de ser geralmente aplicado em aulas presenciais também se mostrou um ótimo recurso para o professor em aulas no ensino remoto. Porém, o professor tem que agregar outros recursos para facilitar a organização dos conteúdos.

A História da Matemática dos Números Inteiros em que realizamos nossa regência foi utilizada para introdução ao conteúdo, que será trabalhado nas próximas aulas do 7º ano da escola-campo em que atuamos.

Consideramos importante e relevante trabalhar a História da Matemática nas aulas do Ensino Fundamental II, pois os alunos constatam que os conteúdos matemáticos passaram por um processo de construção em que houve erros e acertos, aproximando-os dos matemáticos. Além disso, os alunos passam a perceber que diversos personagens em contextos históricos diferentes contribuíram para o desenvolvimento dos conteúdos, ampliando o conhecimento dos alunos. A História da Matemática tornou a aula mais atrativa e dinâmica aos alunos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço a concessão da bolsa do Programa de Residência Pedagógica que deu oportunidade para experiência de regência em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

CAPES. **Portaria nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Brasília: Diário Oficial da União.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In **Anais Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9. Anais. Caxias do Sul, 2012.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática. Coleção Magistério – 2º. Grau.** Cortez Editora, São Paulo, p. 24, 1990.

MENDES, I. A.; CHAQUIAM, M. **História nas aulas de matemática: fundamentos e sugestões didáticas para professores.** SBHMat, 2016.

SCHUBRING, G. Relações entre a história e o ensino da matemática. In **Anais do II Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática.** Águas de São Pedro, São Paulo, 1997.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19.** Nota Técnica - abril 2020.

MONTEIRO, S. A. de S. (org.). **Deflagração de ações voltadas à Formação Docente.** Editora Atena, 2020.

IMPACTOS NA PRÁTICA REGULAR DE ATIVIDADES FÍSICAS E ADESÃO À BUSCA DE OUTRAS FORMAS DE TREINAMENTO DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL DESENCADEADO PELO COVID-19

Data de aceite: 01/11/2022

Ugo Gonçalves de Moraes

Universidade Metropolitana de Santos –
FEFIS/UNIMES
Santos - SP

Edson Torres de Freitas

Universidade Metropolitana de Santos –
FEFIS/UNIMES
Santos – SP

Matheus de Jesus

Universidade Metropolitana de Santos –
FEFIS/UNIMES
Santos - SP

Rafael Ventura

Universidade Metropolitana de Santos –
FEFIS/UNIMES
Santos - SP

Fabrcio Madureira

Universidade Metropolitana de Santos –
FEFIS/UNIMES
Santos – SP

ar através de tosses, espirros e superfícies onde há muito contato de pessoas, sendo assim, há estudos recentes que investigam benefícios e estratégias que indicam que a continua pratica de atividades físicas podem ser positivas contra a COVID-19. Objetivo: Analisar a percepção das consequências causadas pela cessão ou diminuição dos níveis de atividade física entre os sexos, bem como, identificar a magnitude da adesão das pessoas à busca de outras formas de praticar atividade física durante o isolamento social. Metodologia: Participaram da amostra 156 indivíduos entre ambos os sexos, com a média de idade de 39,4 anos. Todos aceitaram participar da pesquisa e responderam um questionário contendo 21 questões voltadas para saúde, peso corporal, atividades praticadas, humor, controle de carga, quantas vezes na semana cada um praticava e de onde eles tiravam os treinos que faziam em casa. Os resultados indicaram que o público investigado se considerava ativo (79%), porém durante a quarentena houve uma queda na porcentagem no tempo de pratica, mostrando que 49% não faziam os 150' que são necessários para atingir os níveis mínimos para a potencialização de saúde. 72% da amostra tiveram a percepção de

RESUMO: A atividade física (AF) tem como definição qualquer movimento corporal que resulta em gasto energético maior do que em repouso, entretanto, com a aparição do vírus COVID-19, a prática de AF foi interrompida pois o vírus é transmitido pelo

alteração corporal que resultou na mudança de humor em 57% dos participantes. Ainda, 61% mantiveram aulas com professor particular ou da academia que frequentava antes da pandemia e 27% utilizaram para se manterem ativos, aulas da internet e rede sociais

PALAVRAS-CHAVE: Níveis de atividade física, treinamento em casa e isolamento social

IMPACTS ON THE REGULAR PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITIES AND ADHERENCE TO THE SEARCH OF OTHER FORMS OF TRAINING DURING THE SOCIAL ISOLATION RELEASED BY COVID-19

ABSTRACT: Physical activity (PA) is defined as any bodily movement that results in greater energy expenditure than at rest, however, with the appearance of the COVID-19 virus, the practice of PA was interrupted because the virus is transmitted through the air through coughs, sneezes and surfaces where there is a lot of contact with people, so there are recent studies that investigate benefits and strategies that indicate that the continuous practice of physical activities can be positive against COVID-19. Objective: To analyze the perception of the consequences caused by the transfer or decrease of physical activity levels between the sexes, as well as identify the magnitude of people's adherence to the search for other ways to practice physical activity during social isolation. Methodology: The sample consisted of 156 individuals of both sexes, with a mean age of 39.4 years. All agreed to participate in the research and answered a questionnaire containing 21 questions focused on health, body weight, activities performed, mood, load control, how many times a week each one practiced and where they took the training. what they did at home. The results indicated that the investigated public considered themselves active (79%), but during the quarantine there was a drop in the percentage of practice time, showing that 49% did not do the 150' that are necessary to reach the minimum levels for the potentiation of exercise health. 72% of the sample had the perception of body change that resulted in a change in mood in 57% of the participants. Still, 61% had classes with a private teacher or the gym they attended before the pandemic and 27% used internet and social media classes to stay active.

KEYWORDS: Physical activity levels, home training and social isolation.

INTRODUÇÃO

Atualmente, atividade física (AF) pode ser entendida como qualquer movimento corporal, produzido pela musculatura esquelética, que resulta em gasto energético maior que o metabolismo de repouso, podendo ter componentes e determinantes de ordem biopsicossocial, cultural e comportamental, sendo exemplificada por jogos, lutas, danças, esportes, exercícios físicos, atividades laborais e deslocamentos (PITANGA et al., 2008). No trabalho de Carvalho et al. (1996) os autores descrevem a posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte (SBME), que recomendou o aumento dos níveis de AF como fundamental para a saúde pública, ainda, SBME propõem que devam ser divulgadas informações importantes a respeito e incentivos a formulação de programas para a sua prática. Entretanto, a pandemia da corona vírus (COVID-19) pode dificultar a manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo, este tipo de vírus é espalhado através de espirros e

tosses pelo ar ou sob uma superfície através do contato, e então, aumenta o potencial de contaminação de outra pessoa através da boca, nariz e olhos (ACSM, 2020). Porém, Chen et al. (2020), grupo de pesquisadores chineses, reportaram logo no início do crescimento de casos de COVID, que está pandemia não deveria necessariamente, significar a eliminação de atividades físicas ou exercícios físicos, como órgãos não fomentadores de pesquisa têm sugerido como medidas que restringem os movimentos de pessoas.

Para Terra et al. (2012) os efeitos positivos de intervenções físicas com potencial benefício para a saúde, devem compreender, parâmetros como volume e intensidade em suas prescrições, para que deles se obtenha melhores resultados. Especificamente, Leitão et al. (2020), em um informe da SBME, os autores esclarecem pontos relevantes em relação ao aumento de informação desconhecidas sobre a prática de exercícios físicos durante a pandemia da COVID-19, segundo os autores supracitados, deve-se ressaltar que a prática regular de exercícios melhora o sistema imunológico; em pessoas ativas fisicamente - diminuem as chances de gerar doenças crônico-degenerativas (DCD); além o exercício físico também ter potencial para auxiliar no tratamento dessas doenças

Especialmente a população idosa, segundo Jiménez-Pavón, (2020) acaba sendo um dos grupos mais vulneráveis durante a pandemia, por terem maior chance de portarem DCD e com isto, serem mais susceptíveis a contaminação, bem como, menor resposta de reação a COVID-19. No entanto, para o autor supracitado, a pressão arterial e o exercício físico, tornam-se especialmente essenciais para idosos durante a quarentena, por manter as funções fisiológicas em níveis de responsividade adequados, contribuindo para a luta contra as consequências mentais e físicas geradas pela COVID-19, porém deve-se ressaltar a necessidade de níveis ótimos de exercícios, como os discutidos a seguir

As diretrizes propostas pelo American College of Sports Medicine, (2020), para níveis mínimos de AF com relação para a promoção da saúde, devem estar entre 150 a 300 minutos por semana de atividade física aeróbia de intensidade moderada a vigorosa e 2 sessões semanais de treinamento de força muscular. Hall et al., (2020) reconhecem o impacto negativo, do recente e prolongado tempo sentado, para os autores mesmo níveis de AF abaixo do recomendado, podem ter benefícios significativos para a saúde e, como tal, devem ser apoiados com mensagens abrangentes de sentar-se menos e mover-se mais.

Apesar das recomendações serem alvo de sucessivas publicações, a mais de duas décadas, a ciência tem refletido sobre a necessidade de um maior aprofundamento sobre o tema, como o trabalho apresentado por Guedes et al. (2001), onde foi investigado os níveis de prática de AF habitual em adolescentes com idade entre 15 e 18 anos, foi concluído que na adolescência os homens tendem a ser mais ativos fisicamente do que as mulheres em relação a exercícios físicos e esportes. Ainda, no mesmo estudo, encontrou-se que com o aumento da idade, mulheres apresentam menor prática e em relação a situação socioeconômica, os homens demonstram maiores níveis de práticas de AF quando sendo

privilegiados financeiramente, já com as mulheres ocorre o inverso, sendo que as menos privilegiadas realizam mais atividades físicas. Estes estudos indicam a complexidade do problema, haja vista, a população nacional parece apresentar comportamentos diferentes em faixas etárias e sexo.

Com base na revisão descrita, observou-se as consequências das limitações que esta pandemia tem gerado na população mundial, discutiu-se sobre as incertezas informacionais e a necessidade de que evidências acadêmicas sobre a relevância de níveis mínimos de exercícios cheguem a população geral, indicando como imperioso para a manutenção de um organismo estável e apto a lidar com o vírus. No entanto, populações em diferentes países tem se comportado de forma distinta, mais especificamente, em cidades do mesmo país as respostas comportamentais frente a pandemia, parecem ser influenciadas pelas características do ambiente (ex: clima e espaços) e cultura (ex: conhecimento sobre os efeitos do exercício e ambientes esportivos). Desta forma, faz-se necessário avanços centrados na compreensão de como grupos específicos estão reagindo a este momento ímpar

OBJETIVOS

Analisar a percepção das consequências causadas pela cessão ou diminuição dos níveis de atividade física entre os sexos

Identificar a magnitude da adesão das pessoas à busca de outras formas de praticar atividade física durante o isolamento social

METODOLOGIA

Amostra: Participaram da amostra 156 indivíduos sendo 101 do sexo feminino, 38 do sexo masculino e 17 não marcaram o sexo, com a idade média de 39,4 anos. Todos aceitaram participar da pesquisa e responderam um questionário que foi elaborado no *Google forms* e enviado pelo *whatsapp*, contendo 21 questões voltadas para saúde, peso corporal, atividades praticadas, humor e controle de carga, com isso disponibilizando mais de dois mil dados para serem analisados. Foram analisados o humor dos participantes durante a quarentena; as magnitudes de relações entre a alteração do humor e o peso corporal; se houve diferença entre os sexos para o tempo praticando exercício físico, quantas vezes na semana cada um praticava e de onde eles tiravam os treinos que faziam em casa.

ESTATISTICA

Os dados são apresentados de forma descritiva usando as tabelas de contingência, o teste qui-quadrado foi usado análise das distribuições e as análises relativas são

apresentadas em formas de gráficos.

RESULTADOS

		Você praticava exercício físico antes da quarentena por conta do COVID-19?		
Sexo		1	2	Total
1	Count	75.000	26.000	101.000
	% within row	74.257 %	25.743 %	100.000 %
	% within column	68.182 %	89.655 %	72.662 %
	% of total	53.957 %	18.705 %	72.662 %
2	Count	35.000	3.000	38.000
	% within row	92.105 %	7.895 %	100.000 %
	% within column	31.818 %	10.345 %	27.338 %
	% of total	25.180 %	2.158 %	27.338 %
Total	Count	110.000	29.000	139.000
	% within row	79.137 %	20.863 %	100.000 %
	% within column	100.000 %	100.000 %	100.000 %
	% of total	79.137 %	20.863 %	100.000 %

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X ²	5.327	1	0.021
N	139		

Como abreviaturas no eixo vertical utilizou-se 1 para feminino e 2 masculino. No eixo horizontal adotou-se 1 para já praticava e 2 não praticava atividade física.

Tabela 1: Apresenta o envolvimento com a atividade física antes da pandemia entre os sexos

Na primeira tabela notasse que 79% da amostra praticava exercício físico antes da quarentena por conta da COVID – 19, isto mostra que grande parte dos respondentes já eram ativos em algum tipo de exercício antes da pandemia. Ainda, pode-se ressaltar que os homens descritivamente apresentaram um envolvimento 18% maior que as mulheres.

		Você tem feito no mínimo 150 minutos de atividade física por semana durante o isolamento social?		
Sexo		1	2	Total
1	Count	53.000	48.000	101.000
	% within row	52.475 %	47.525 %	100.000 %
	% within column	71.622 %	73.846 %	72.662 %
	% of total	38.129 %	34.532 %	72.662 %
2	Count	21.000	17.000	38.000
	% within row	55.263 %	44.737 %	100.000 %
	% within column	28.378 %	26.154 %	27.338 %
	% of total	15.108 %	12.230 %	27.338 %
Total	Count	74.000	65.000	139.000
	% within row	53.237 %	46.763 %	100.000 %
	% within column	100.000 %	100.000 %	100.000 %
	% of total	53.237 %	46.763 %	100.000 %

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X ²	0.086	1	0.769
N	139		

Como abreviaturas no eixo vertical utilizou-se 1 para feminino e 2 masculino. No eixo horizontal adotou-se 1 para o mínimo de atividade física recomendada mundialmente por semana e 2 abaixo do mínimo da recomendação.

Tabela 2: Auto relato do nível de atividade física durante o isolamento social

Realizando a análise do tempo de atividade semanal dos participantes, observe-se que 53% da amostra faziam pelo menos 150 minutos semanais e 46% não praticavam os 150 minutos de exercício físico durante a semana. Estes resultados indicam que aproximadamente metade da amostra não conseguia atingir os níveis mínimos para a potencialização de saúde durante a pandemia.

Os gráficos 1 e 2 demonstrados a seguir, indicam os tipos de doenças existentes no grupo investigado, destacando-se as respiratórias 31% e os transtornos de ansiedade 13% como os mais prevalentes, e que em 26% dos respondentes sua percepção foi de que as mesmas foram agravadas pelo isolamento social.

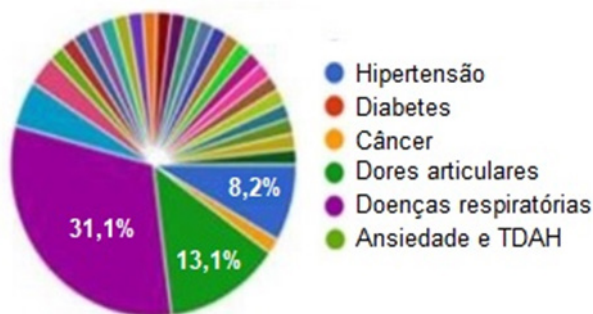


Gráfico 1. Doenças pré-existentes autodeclaradas pelos avaliados

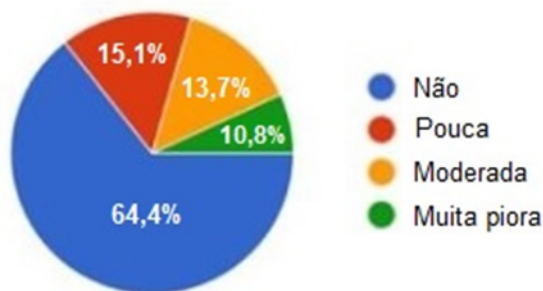


Gráfico 2. Percepção dos respondentes quanto a possível piora das suas doenças durante o período de isolamento social

Sexo	Você acha que seu peso corporal alterou durante a quarentena?					Total	
	Não	Sim, aumentou muito	Sim, aumentou pouco	Sim, diminuiu muito	Sim, diminuiu pouco		
1	Count	26.000	6.000	49.000	2.000	18.000	101.000
	% within row	25.743 %	5.941 %	48.515 %	1.980 %	17.822 %	100.000 %
	% within column	70.270 %	66.667 %	75.385 %	100.000 %	69.231 %	72.662 %
	% of total	18.705 %	4.317 %	35.252 %	1.439 %	12.950 %	72.662 %
2	Count	11.000	3.000	16.000	0.000	8.000	38.000
	% within row	28.947 %	7.895 %	42.105 %	0.000 %	21.053 %	100.000 %
	% within column	29.730 %	33.333 %	24.615 %	0.000 %	30.769 %	27.338 %
	% of total	7.914 %	2.158 %	11.511 %	0.000 %	5.755 %	27.338 %
Total	Count	37.000	9.000	65.000	2.000	26.000	139.000
	% within row	26.619 %	6.475 %	46.763 %	1.439 %	18.705 %	100.000 %
	% within column	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %
	% of total	26.619 %	6.475 %	46.763 %	1.439 %	18.705 %	100.000 %

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X ²	1.419	4	0.841
N	139		

Como abreviaturas no eixo vertical utilizou-se 1 para feminino e 2 masculino.

Tabela 3: Percepção dos entrevistados quanto a alteração de peso durante a pandemia

Os dados acima indicam que 52% da amostra identificou aumento no peso corporal, 26% dos participantes não notaram mudanças e aproximadamente 20% notaram que seu peso corporal diminuiu. Especificamente entre os sexos os dados descritivos apontam que aproximadamente 54% das mulheres registraram o aumento do peso quando comparadas 50% dos homens, indicando que ambos os sexos parecem ter sofrido o mesmo impacto do isolamento.

Sexo		Se sim, essa modificação no seu peso tem alterado o seu humor?				Total
		Moderadamente	Muito	Não	Pouco	
1	Count	19.000	8.000	32.000	21.000	80.000
	% within row	23.750 %	10.000 %	40.000 %	26.250 %	100.000 %
	% within column	73.077 %	88.889 %	65.306 %	67.742 %	69.565 %
	% of total	16.522 %	6.957 %	27.826 %	18.261 %	69.565 %
2	Count	7.000	1.000	17.000	10.000	35.000
	% within row	20.000 %	2.857 %	48.571 %	28.571 %	100.000 %
	% within column	26.923 %	11.111 %	34.694 %	32.258 %	30.435 %
	% of total	6.087 %	0.870 %	14.783 %	8.696 %	30.435 %
Total	Count	26.000	9.000	49.000	31.000	115.000
	% within row	22.609 %	7.826 %	42.609 %	26.957 %	100.000 %
	% within column	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %	100.000 %
	% of total	22.609 %	7.826 %	42.609 %	26.957 %	100.000 %

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X ²	2.207	3	0.531
N	115		

Como abreviaturas no eixo vertical utilizou-se 1 para feminino e 2 masculino.

Tabela 4: Apresenta a percepção dos avaliados sobre a relação entre a modificação do peso corporal e o estado de humor

Os dados apresentados acima sugerem que 57% perceberam que houve alteração no humor por conta da sua modificação corporal. Deve-se ressaltar a não ocorrência descritiva de diferença entre os sexos.

Em síntese os resultados deste trabalho indicaram que o público investigado se manteve ativo (79%), porém durante a quarentena ouve uma queda na porcentagem de tempo de pratica, mostrando que 49% não fazia os 150 minutos que são necessários para atingir os níveis mínimos para a potencialização de saúde. 72% da amostra tiveram a percepção de alteração corporal, com essas alterações corporais a alterações de humor pode ocorrer e no presente estudo 57% dos participantes tiveram alteração no humor.

A seguir serão apresentados os resultados para o segundo objetivo desta pesquisa, centrado especificamente no treinamento que serão apresentados nos gráficos 3, 4 e 5.



Gráfico 3. Apresenta as estratégias usadas para a obtenção de informações sobre os treinamentos

Os resultados demonstraram que em 39% o professor do aluno continuou enviando o treinamento, 22% tiveram a sua academia promovendo aulas on-line, 16% retiraram seu treino via *Instagram* e 11% retiravam treinos de sites e blogs de treinamento.

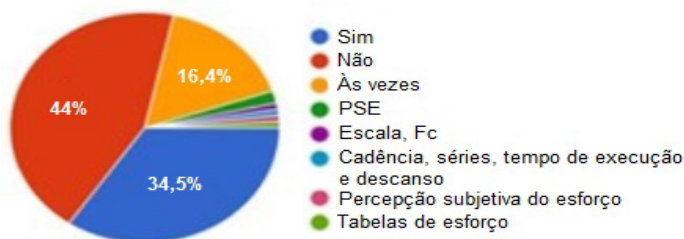


Gráfico 4. Representa o controle de intensidade do treino

O gráfico acima mostra que 44% da amostra não controlavam a intensidade dos seus treinos, 34% controlavam o esforço e 16% às vezes controlavam.

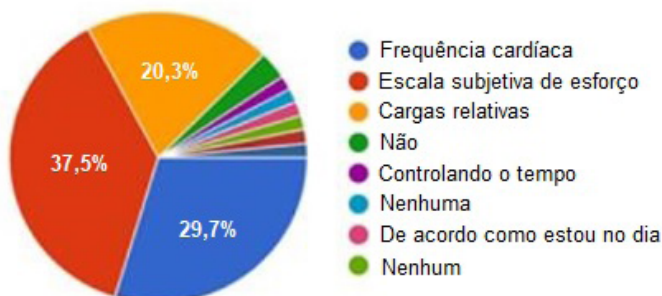


Gráfico 5. Identifica as estratégias usadas para controle das intensidades

Os modelos de controle de intensidade mais utilizados foram escala subjetiva de esforço com 37%, frequência cardíaca com 29% e 20% controlavam com cargas relativas

DISCUSSÃO

Neste trabalho as análises centrais estavam focadas na percepção das consequências causadas pela cessação ou diminuição dos níveis de atividade física entre os sexos e na compreensão da magnitude da adesão das pessoas em busca de outras formas de praticar atividade física durante o isolamento social. Neste sentido deve-se ressaltar que segundo Beck, et al (2020) entre os benefícios do aumento nos níveis de atividade física estão: melhora da circulação, menor risco de doenças do coração, reduz e controla a diabetes, ajuda a controlar o peso, reduz o risco de pressão alta, promove bem-estar físico e mental entre outros, segundo os autores há evidências de que não é apenas a prática regular da atividade física que tem relação com a saúde, mas também a redução do comportamento sedentário, ou seja, o tempo que se permanece sentado ou deitado durante o dia, excetuando-se as horas de sono. Mais especificamente, em tempos de isolamento social a atividade física é essencial para a saúde mental e física (ACSM, 2020; CHEN et al, 2020).

Tendo em vista a robustez dos dados acadêmicos sobre os efeitos de níveis ótimos de AF, principalmente neste período ímpar de isolamento social diferentes pesquisadores têm tentado entender o comportamento de partes da população. No presente estudo, foi constatado que aproximadamente 79% dos participantes praticavam atividades físicas antes da pandemia e apenas 53,2% continuaram as atividades em quarentena, fazendo pelo menos os 150 minutos semanais (ACSM, 2020). Os resultados parecem corroborar com os achados de Costa et al. (2020) onde analisaram 2004 participantes que foram avaliados e os resultados indicaram uma redução do nível de AF dos participantes de antes para durante o período de adoção das medidas de distanciamento social. No entanto, como agravante a queda dos níveis de AF observou-se neste estudo que entre os respondentes constavam pessoas com problemas respiratórios e distúrbios de ansiedade que em 1/3 dos casos, na percepção dos avaliados, foram agravadas.

Bezerra et al. (2020), descrevem que existem outros fatores que podem ser destacados nesse período de distanciamento social como a saúde mental, o estresse e alterações de humor podem ser notados nos participantes. No trabalho de Verticchio et al. (2020) os autores detectaram que mais de 50% dos participantes sentiram estresse ou ansiedade em função do isolamento social, concordando com o presente estudo sendo que 57,3% dos participantes apresentaram alterações de humor, entretanto, estas estavam relacionadas diretamente a alteração do peso corporal.

No presente trabalho observou-se um aumento do peso corporal em 52% dos participantes, corroborando com os dados de Verticchio et al. (2020) no qual 700 pessoas

responderam um questionário e 54% dos participantes apontaram o ganho de peso corporal.

Com relação aos recursos usados na tentativa de manter-se ativos, os resultados indicaram que em mais 60% dos casos, os professores que eles mantinham aulas antes da pandemia e as estratégias das academias através de vídeos aulas foram as estratégias mais usadas. Especialmente, os resultados corroboram parcialmente com o trabalho apresentado Souza et al (2020) onde os autores constataram que aproximadamente 39% dos participantes da pesquisa continuaram a receber on-line treinos do seu personal durante a pandemia, sendo que o fator saúde, prazer e beleza foram de suma importância para praticar exercício físico e para procurar o treinamento personalizado também em tempos de quarentena.

Finalmente, com relação ao controle de cargas, um dado que gerou preocupação foi que em mais de 40% dos entrevistados não havia controle de intensidades nas sessões de treino, tal condição torna-se preocupante, haja vista, saúde ter relação direta com o controle de cargas ótimas (ACSM, 2020). Evidenciou-se na presente obra, que os participantes que controlavam o esforço, usaram modelos de escala subjetiva de esforço, frequência cardíaca e cargas relativas, assim como, indicado em treinamento de alto rendimento, como o trabalho de Bara Filho, (2013) onde foram analisadas as cargas de treinamento subjetiva e frequência cardíaca de 15 atletas profissionais de voleibol do sexo masculino, indicando importantes métodos para o controle e periodização das cargas de treinos.

CONCLUSÃO

A maior parte da amostra praticava exercício físico sistematicamente antes da quarentena sendo os homens mais ativos que as mulheres. No entanto, o isolamento resultou em uma queda dos níveis de AF que influenciou o agravamento de doenças pré-existentes. Metade da amostra aumentou o peso corporal e como resultado, isto influenciou negativamente o estado de humor. Entre as soluções para minimizar o impacto do sedentarismo, os respondentes buscaram ajuda dos profissionais de educação física que foram a solução mais procurada, entretanto boa parte da amostra não controlou a intensidade dos seus treinos e os que fizeram, utilizaram recursos como escalas subjetivas de esforço, frequência cardíaca e cargas relativas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE et al. Staying active during the coronavirus pandemic. 2020.

BARA FILHO, M. G. et al. Comparação de diferentes métodos de controle da carga interna em jogadores de voleibol. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-146, 2013.

BEZERRA, A. C. V. et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2411-2421, 2020.

CARVALHO, T. de et al. Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde. **Rev Bras Med Esporte**, v. 2, n. 4, p. 79-81, 1996.

CHEN, P. et al. Returning Chinese school-aged children and adolescents to physical activity in the wake of COVID-19: Actions and precautions. **Journal of Sport and Health Science**, 2020.

COSTA, C. L. A. et al. Influência do distanciamento social no nível de atividade física durante a pandemia do COVID-19. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 25, p. 1-6, 2020.

VERTICCHIO, D. F.; DE MELO VERTICCHIO, N. Os impactos do isolamento social sobre as mudanças no comportamento alimentar e ganho de peso durante a pandemia do COVID-19 em BH e região metropolitana. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e460997206, 2020.

GUEDES, D. P. et al. Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 7, n. 6, p. 187-199, 2001.

HALL, G. et al. A tale of two pandemics: How will COVID-19 and global trends in physical inactivity and sedentary behavior affect one another?. **Progress in Cardiovascular Diseases**, 2020.

JIMÉNEZ-PAVÓN, D.; CARBONELL-BAEZA, A.; LAVIE, C. J. Physical exercise as therapy to fight against the mental and physical consequences of COVID-19 quarantine: Special focus in older people. **Progress in cardiovascular diseases**, 2020.

PITANGA, F. J. G.; BECK, C. C.; PITANGA, C. S. Atividade física e redução do comportamento sedentário durante a pandemia do Coronavírus. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 114, n. 6, p. 1058-1060, 2020.

PITANGA, F. J. G. Epidemiologia, atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 10, n. 3, p. 49-54, 2008. SBMEE 2020.

SOUZA, M. T. S.; DRUMMOND, L. R.; SALGADO, J. V. V. Procura pelo treinamento personalizado e fidelização: um estudo com clientes de personal trainer nas academias de Divinópolis-MG. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 27, n. 4, p. 199-206, 2019.

TERRA, R. et al. Efeito do exercício no sistema imune: resposta, adaptação e sinalização celular. **Revista brasileira de medicina do esporte**, v. 18, n. 3, p. 208-214, 2012.

EDUCAÇÃO E PLANEJAMENTO DE FINANÇAS PESSOAIS

Data de submissão: 08/09/2022

Data de aceite: 01/11/2022

Raquel Virmond Rauen Dalla Vecchia

Universidade Estadual do Centro Oeste
-Unicentro
Departamento de Economia
Guarapuava /Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1997875290683691>

RESUMO: A Educação Financeira é um tema atual que vem sendo reconhecido cada vez mais como fator importante para promoção de qualidade de vida das pessoas, pois possibilita o controle do orçamento doméstico impactando diretamente no bem estar dos indivíduos e de suas famílias. O presente artigo é resultado da ação extensionista intitulada Educação e Planejamento de Finanças Pessoais desenvolvidas junto à população do Município de Guarapuava/PR em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres, que possui um projeto social “Projeto Orquídea”, que desenvolve cursos de cidadania, artesanatos especificamente voltados para as mulheres das comunidades carentes do município, visando a promoção da autonomia social e econômica, o Projeto atua nos Distritos e Bairros carentes do Município de Guarapuava, que recebem

assistência social da Secretária da Mulher. Com o objetivo de informar e educar as mulheres participantes deste Projeto, sobre a importância do planejamento das finanças pessoais e controle do orçamento familiar, bem como noções básicas de empreendedorismo e informática básica. A metodologia utilizada foi por meio de palestras, oficinas, e exercícios práticos sobre educação e planejamento de finanças pessoais de acordo com o cronograma já estabelecido pela Secretaria nos Distritos e Bairros. Reconhecendo a importância de levar a estas mulheres questões econômicas de forma simples e descomplicada, colocando exemplos do dia a dia, espera-se como resultado, que o planejamento de suas finanças, possam controlar e equilibrar o orçamento familiar e a partir das noções básicas de empreendedorismo transformem o artesanato em uma fonte renda. Sendo que algumas participantes do Projeto já estão comercializando seus artesanatos em espaços cedidos pelo poder público. Assim, além de poder contribuir com o conhecimento e informação sobre economia e sua aplicabilidade no cotidiano destas mulheres, proporciona melhoria em seus empreendimentos e maior conhecimento para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Finanças, Orçamento, Autonomia.

EDUCATION AND PERSONAL FINANCE PLANNING

ABSTRACT: Financial Education is a current topic that has been increasingly recognized as an important factor for promoting people's quality of life, as it enables the control of the household budget, directly impacting the well-being of individuals and their families. This article is the result of the extension action entitled Education and Personal Finance Planning developed with the population of the Municipality of Guarapuava/PR in partnership with the Secretariat of Policies for Women, which has a social project "Projeto Orquídea", which develops courses in citizenship, handicrafts specifically aimed at women from the poor communities of the municipality, aiming at the promotion of social and economic autonomy, the Project works in the needy Districts and Neighborhoods of the Municipality of Guarapuava, which receive social assistance from the Secretary for Women. With the objective of informing and educating the women participating in this Project, about the importance of planning personal finances and controlling the family budget, as well as basic notions of entrepreneurship and basic information technology. The methodology used was through lectures, workshops, and practical exercises on education and personal finance planning according to the schedule already established by the Secretariat in the Districts and Neighborhoods. Recognizing the importance of taking economic issues to these women in a simple and uncomplicated way, putting examples of everyday life, it is expected as a result, that the planning of their finances, can control and balance the family budget and from the basic notions of entrepreneurship transform handicrafts into a source of income. Since some Project participants are already selling their handicrafts in spaces provided by the government. Thus, in addition to being able to contribute to knowledge and information about economics and its applicability in the daily lives of these women, it provides improvement in their enterprises and greater knowledge for students.

KEYWORDS: Education, Finance, Budget, Autonomy.

1 | INTRODUÇÃO

A presente ação de extensão está sendo desenvolvida junto à população feminina do município de Guarapuava-PR, em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres. O município possui um projeto social *Projeto Orquídea*, que tem como objetivo oferecer curso de artesanato, orientações da Lei Maria da Penha, noções sobre saúde da mulher, orçamento familiar e empreendedorismo para mulheres de baixa renda, algumas vítimas de violência doméstica moradoras de vários bairros e Distritos do Município, que recebem assistência social da Secretária da Mulher, visando a promoção da autonomia social e econômica. Esses bairros são atendidos durante o período de três meses, de acordo com o planejamento e cronograma da Secretaria.

Os cursos são alternados, sendo em uma semana palestras e cursos de cidadania e nas outras a prática do artesanato. Assim, a presente ação de extensão tem como objetivo informar e educar as participantes do Projeto Orquídea sobre a importância da educação

financeira, do controle do orçamento familiar, através de palestras e exercícios práticos, controlando e planejando as finanças pessoais.

Ressalta-se a relevância e articulação desta ação extensionista no ensino e pesquisa propiciando a troca de saberes e construção de conhecimento a partir de metodologias participativas, no formato pesquisa-ação, resultando em produção acadêmicas. No processo de aprendizagem trouxe contribuições significativas na atuação dos estudantes socializando e praticando seus conhecimentos que irá refletir na sua formação profissional.

Buscando a interação dialógica entre a Universidade, a comunidade e agentes públicos, o Curso de Economia reconhece a importância da participação de docentes e discentes em levar a estas mulheres questões sobre educação financeira e planejamento de finanças pessoais. E a partir das noções básicas de empreendedorismo transformem o artesanato em uma fonte renda, aplicando ao artesanato a prática do planejamento e equilíbrio financeiro. Contribuindo para a implementação das políticas públicas da Secretaria com foco no empoderamento das mulheres, promovendo sua autonomia econômica e social.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Economia é o estudo da humanidade nos afazeres e cotidianos. Assim escreveu Alfred Marshall, economista do século XIX, em seu livro *Princípios da Economia*. Embora hoje se tenham muitas definições de economia, essa é tão verdadeira hoje quanto o foi em 1890, primeira edição do livro. (MARSHALL, 1982)

O estudo da economia nos proporciona um conjunto de conhecimentos que nos ajuda a formar opiniões, com maior clareza, a respeito dos grandes problemas econômicos e sociais do nosso tempo, nos tornando seres participantes de um sistema social econômico.

Mankiw (2013) esclarece que a ciência econômica também pode ser entendida como a ciência da escassez, ou do estudo da limitação dos recursos.

Passos (2012, p. 5) sintetiza ainda que:

Se o objetivo é atender ao máximo as necessidades da população e se os recursos são limitados, então a administração desses recursos tem que ser feita de maneira cuidadosa, econômica, racional e eficiente

Em outras palavras, temos de saber aplicar bem os recursos de forma sustentável, independentemente de sua situação financeira.

Segundo a OCDE (2005), educação financeira é o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão em relação aos conceitos financeiros, de maneira que, com informação e orientação, possam se tornarem mais conscientes.

Afinal, a qualidade das decisões financeiras dos indivíduos influencia, em toda a economia, por estar intimamente ligada a problemas como os níveis de endividamento e de

inadimplência das pessoas (BACEM, 2013).

Assim, o orçamento familiar como uma importante ferramenta da educação financeira, auxilia na administração e equilíbrio das receitas e despesas e contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades. É, portanto, um instrumento para promover o desenvolvimento econômico.

O estímulo ao artesanato para promover a inclusão produtiva e social das mulheres como uma política pública de geração de renda da Secretaria das Mulheres, encontra respaldo na análise de Reis (2008) reconhecendo que o artesanato além de abrir oportunidades para empreendimentos pode viabilizar a formalização de pequenos negócios.

Serra e Fernandes (2014) reforçam ainda, que o artesanato pode se tornar uma atividade para o desenvolvimento do empreendedorismo e estratégia de políticas públicas de desenvolvimento local.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

A ação extensionista foi realizada por meio de palestras, oficinas, esclarecimentos e exercícios práticos, elaborados pela equipe executora com a participação dos acadêmicos. A palestra ministrada sobre educação financeira abordou os conceitos básicos de economia, planejamento financeiro e orçamento familiar. Após, foi aplicado exercícios explicando como fazer um orçamento. Além desta palestra, seguiram-se outras como: empreendedorismo, formação de preços, tendências de mercado específico ao artesanato e atendimento ao público. Durante a realização das palestras buscou-se estimular a interação com as participantes, para que contribuíssem com suas experiências pessoais.

Após a execução das palestras, foi aplicado um questionário para a avaliação e aproveitamento do curso, para que a equipe executora possa analisar os resultados e verificar a necessidade de desenvolver temas mais específicos sobre planejamento e educação financeira ou outros sugeridos pelas participantes. Foi aplicado também, um questionário, para conhecer o perfil socioeconômico das participantes e com isso trabalhar o orçamento familiar de acordo com a realidade deste público.

Os conteúdos abordados nas palestras, foram pesquisados pelos discentes utilizando metodologias participativas, no formato pesquisa-ação. Assim como a tabulação sistematização dos dados dos questionários, concretizou a relação ensino-extensão, utilizando dos conhecimentos técnicos na análise e avaliação dos resultados, para produção de relatórios, artigos e apresentações em eventos. Consolidando nesta ação extensionista a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

O papel de uma universidade na sociedade não é somente formar profissionais para o mercado de trabalho, mas também tem a responsabilidade de interação e contribuição com a população local, através da extensão, levando conhecimento e experiências diversas. Fazendo com que professores e acadêmicos conheçam e reflitam melhor em consonância com a realidade e estabeleça laços com a comunidade em geral.

De acordo com Silva (2011) a relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações que priorizam a superação das condições de desigualdade.

Neste contexto, este projeto de extensão buscou a parceria com a Secretaria de Políticas para Mulheres de Guarapuava, para contribuir com as perspectivas transformadoras e emancipadoras das políticas públicas para as mulheres em consonância com a realidade do Município.

Conforme a LEI N° 2597/2016, que institui o Plano Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres (PMPPM), que tem como objetivo fomentar a ampliação das políticas públicas destinadas às mulheres no Município de Guarapuava, com foco no empoderamento social, econômico e político das mulheres, por meio de ações efetivas de profissionalização, de acesso a educação, qualidade de vida, segurança e saúde.

A Secretaria trabalha em dois eixos: combate à violência contra a mulher e promoção da autonomia econômica das mulheres. Na promoção da autonomia econômica, a Secretaria já ofereceu mais de 20 cursos profissionalizantes de panificação, informática, mecânica, eletricidade predial, confecção e construção civil. Além de artesanato e incentivo às artesãs locais para venda nas feiras da cidade. Visando capacitá-las para o mercado de trabalho.

Anterior ao PMPPM, algumas ações já foram engendradas pela Secretaria no sentido de melhorias na execução das Políticas Públicas para as Mulheres, como o Projeto Orquídea, no qual se insere as ações do Projeto de Extensão sobre educação financeira e planejamento de finanças pessoais.

O primeiro bairro a ser realizado as palestras da presente ação extensionista, foi o Jardim das Américas. Com o número de 20 participantes, nesses encontros. Os resultados sobre a avaliação do curso e o grau de satisfação, demonstraram que para 90% o curso foi excelente e para 10% foi bom. Para 100% das participantes o material utilizado para as palestras e exercícios práticos foi excelente. Em relação ao conteúdo apresentado das palestras e o conhecimento adquirido, ser útil para a aplicação prática no dia a dia, 90% considerou excelente e 10% bom. Na perspectiva do artesanato como profissão, 100% das participantes consideraram que os conhecimentos adquiridos no curso são aplicáveis na atividade.

As palestras foram direcionadas com a finalidade de mostrar que a base para o

sucesso na vida financeira, pessoal ou profissional, reside num planejamento adequado de acordo com as suas necessidades.

Nessa perspectiva Luquet (2007) ressalta que o aprendizado de conceitos básicos de finanças contribui para tomada de decisões econômicas, pois auxilia na compreensão e racionalização de problemas cotidianos enfrentados pela população. Peretti (2007) afirma que o objetivo do orçamento familiar é dar uma visão correta dos negócios familiares e facilitar a correta utilização das receitas e a aplicação adequada desses recursos.

No questionário foi sugerido três opções de temas e práticas que poderiam ser abordados durante as palestras como: aposentadoria, noções básicas de informática e aprofundar as práticas de orçamento familiar. Os resultados apresentados foram: 18% aposentadoria, 36% informática e 46% práticas de orçamento familiar.

Diante destas sugestões, ao término dos encontros neste Bairro a Secretária e os acadêmicos envolvidos no Projeto iniciaram a realização da oficina de noções básicas de informática no laboratório de informática da Secretária, por três meses. A oficina de informática enfatizou a inclusão digital destas mulheres nas redes sociais, mostrando os canais para buscar cursos de atualização de artesanato, novas técnicas, divulgação e comercialização dos artesanatos desenvolvidos por elas.

Com a finalidade de obter informações e analisar o perfil socioeconômico das participantes daquele bairro, foi realizado um questionário, cujo os resultados serão demonstrados a seguir: a idade média das participantes é de 48 anos, 79% tem filhos, a média do número de filhos foi de três, apenas uma informou que tinha oito. E duas que não tiveram filhos. Quanto ao número de pessoas por domicílio, 68% informaram que vivem de três a cinco pessoas e 32% entre uma a duas. Sobre a moradia verificou-se que 87% tem casa própria, ou seja, construíram em terrenos de familiares, 7% cedida e 6% alugada.

Verificou-se quanto ao grau de instrução, 37% tem o fundamental incompleto, 25% fundamental completo, 25% o médio completo, 7% o médio incompleto e 6% analfabeta. Constatou-se que aproximadamente 70% deste público apresentou um grau de instrução que corresponde até o ensino fundamental.

Em relação a ocupação 31% informaram que trabalham com artesanato e, 33% são donas de casa, 12% domésticas, 12% zeladoras, 6% manicure, 6% auxiliar de produção. Destas 18% estão desempregadas. Sobre a possibilidade de se profissionalizar no artesanato, a partir do que foi ensinado no Projeto Orquídea e torná-lo como uma possível fonte de renda, todas as participantes, ou seja 100%, afirmaram que pretendem fazer do artesanato uma profissão.

A renda familiar informada pelas participantes mostrou que 68% recebem até R\$950,00; 18% entre R\$1.000,00 a R\$1.500,00; 6% de R\$1.600,00 a R\$2.000,00 e 6% de R\$ 2.100,00 a R\$2.500,00. O nível de renda familiar das participantes, demonstrou que o grau de escolaridade e conseqüentemente o tipo de ocupação são fatores que influenciam nos rendimentos.

Os resultados das pesquisas demonstraram que as palestras despertaram a consciência da importância da educação financeira e do orçamento familiar e sua aplicabilidade na perspectiva de o artesanato vir a se tornar uma possível fonte de renda. Sendo que algumas participantes do Projeto já estão comercializando seus artesanatos em espaços cedidos pelo poder público, bem como, participando de feiras e eventos organizados pela secretaria da Mulher.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o perfil socioeconômico das participantes do bairro Jardim das Américas e seus limites e restrições orçamentárias, a educação financeira oferece uma oportunidade de avaliar e controlar as finanças pessoais. Assim, esta ação extensionista em consonância com os objetivos do Projeto Orquídea em fomentar o empoderamento social, econômico e político das mulheres, busca contribuir para promover a autonomia econômica e financeira destas mulheres,

A participação no Projeto Orquídea além de poder contribuir com o conhecimento e informação sobre economia e sua aplicabilidade no cotidiano destas mulheres, foi importante para que os acadêmicos conheçam e reflitam sobre diferentes realidades que fazem parte do universo do Município. Promove como resultado, a estreita relação de estudantes com a comunidade para proporcionar melhoria nos empreendimentos das mulheres e maior conhecimento para os alunos.

Nesta perspectiva, reconhecer como a Universidade pode contribuir para transformação social e econômica, na busca de uma melhor qualidade de vida para a comunidade.

Neste sentido o Projeto Orquídea em parceria com o projeto de extensão Planejamento de Finanças Pessoais e Orçamento Familiar estão promovendo uma política pública para a geração de trabalho e renda no viés da Economia Criativa por meio do artesanato.

REFERÊNCIAS

BANCO CENTRAL DO BRASIL. (BACEN) **Caderno de Educação Financeira Gestão de Finanças Pessoais** (Conteúdo Básico). Brasília, 2013. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf Acesso: Dez/2016.

GUARAPUAVA. LEI Nº 2597/2016. **Institui o Plano Municipal de Políticas Públicas para Mulheres de Guarapuava** - (PMPPM). Disponível em: www.guarapuava.pr.gov.br. Acesso: jun/2017

LUQUET, M. **Guia Valor Econômico de Finanças Pessoais**: Ed. Globo 2007.

MANKIWI, N.G. **Introdução à Economia**. São Paulo: Thomson, 2013.

MARSHALL, A. **Princípios de Economia**. São Paulo / Abril Cultural, 1982.

OCDE/OECD – **Organization for Economic and Co-Operation Development**. Improving Financial Literacy. Analysis of Issues and Policies. Paris. 2005.

PASSOS, C. R. M. **Princípios de Economia**. 6ª Ed. rev. São Paulo. Ed. Cengage Learning, 2012.

PERETTI, L. C. **Educação financeira na escola e na família**. 2 ed. Dois Vizinhos, PR. Impressul, 2007.

REIS, A.C.F. **Economia criativa como estratégia de desenvolvimento**: uma visão dos países em desenvolvimento. São Paulo: Itaú Cultural, 2008

SERRA, N.; FERNANDEZ, R. S. Economia Criativa: da discussão do conceito formulação de Políticas Públicas. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 11, n.4, p.355-372, out./dez. 2014.

SILVA, V. **Ensino, pesquisa e extensão**: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. Vitória,2011. Disponível em:www.prac.ufpb.br/copac/extelar. Acesso em: Ago/2020.

INOVAÇÃO DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS COMO MEIO PARA MELHORAR A AQUISIÇÃO DA LEITURA NA LINGUAGEM ESCRITA DO ESTUDANTE COM AUTISMO

Data de aceite: 01/11/2022

Lindinalva Maria Silva D'Abreu
Mestre em Educação

formativa. Formação dos professores.

INNOVATION OF EVALUATION INSTRUMENTS AS A MEANS TO IMPROVE THE ACQUISITION OF READING IN THE WRITTEN LANGUAGE OF STUDENTS WITH AUTISM

RESUMO: Este artigo sobre inovação educacional busca melhorar os instrumentos avaliativos através de oficinas teórico-práticas para a aprendizagem da leitura na linguagem escrita à alunos autistas do Fundamental I de uma escola privada do Recife. Para atingir esse objetivo, foram implementadas e aplicadas quatro oficinas direcionadas aos professores com o propósito de fortalecimento de conhecimento teórico prático para impulsionar e potencializar as estratégias de avaliação formativa com instrumentos avaliativos que acompanhem o processo de aprendizagem do estudante, proporcionando retorno significativo da evolução pedagógica. Nesse sentido, a inovação educacional conseguiu posicionar a importância de respeitar a singularidade do autista, conhecer e acompanhar seu crescimento, fortalecida e consolidada por estratégias e instrumentos avaliativos sistemáticos e formativos.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação educacional. Instrumentos avaliativos. Avaliação

ABSTRACT: This educational innovation work seeks to improve the instruments evaluated through theoretical-practical workshops for learning to read in written language for autistic students in the 3rd year of Elementary School of private school. To achieve this objective, four workshops were implemented and applied to teachers with the objective of strengthening theoretical and practical knowledge to boost and enhance how formative assessment assessments with assessed instruments that accompany or the student's learning process, with significant feedback from the pedagogical learning. A final evaluation sets up measurable and essential testimonies that are worth the significance of the innovation applied to educators an opportunity to learn, use and evaluate. Finally, an educational innovation presents the importance of respecting the singularity of the autistic person, knowing and following

his growth, signifying, re-signifying and redesigning the systematic and formative pedagogical and evaluative practice.

KEYWORDS: Educational Innovation. Assessment tools. Formative assessment. Teacher training.

INNOVACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN COMO MEDIO PARA MEJORAR LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EM EL LENGUAJE ESCRITO DEL ESTUDIANTE CON AUTISMO

RESUMEN: Este trabajo de innovación educacional busca mejorar los instrumentos evaluativos a través de talleres teóricos-prácticos para el aprendizaje de la lectura en el lenguaje escrito a los alumnos autistas del 3º año del Fundamental I del *Colégio privada*. Para alcanzar este objetivo, fueron implementadas y aplicadas cuatro talleres direccionados a los profesores con el propósito de fortalecimiento de conocimiento teórico-práctico para impulsar y potenciar las estrategias de evaluación formativa con instrumentos evaluativos que sigan el proceso de aprendizaje del estudiante, proporcionando que vuelva significativa a evolución pedagógica. La evaluación final configuró testimonios mensurables y esenciales que validaron su significación. Se concluye que esta innovación educacional consiguió posicionar la importancia de respetar la singularidad del autista, conocer y seguir su crecimiento, fortalecida y consolidada por estrategias y instrumentos evaluativos sistemáticos y formativos.

PALABRAS-CLAVE: Innovación Educacional. Instrumentos Evaluativos. Evaluación Formativa. Formación de los profesores.

INTRODUÇÃO

Enfatizar aprendizagem significativa na leitura da linguagem escrita do estudante com autismo requer constantemente, reorganização, atualização pedagógica, mudança de prática e paradigma na arte de avaliar para que desenvolva uma sequência de acompanhamento sistemático que aponte o crescimento ou não na aquisição do conhecimento.

Avaliação consistente e valorativa necessita de informação predominante na conjuntura da realidade concreta do desenvolvimento pedagógico do estudante para desenvolver instrumentos que motive o seu potencial de forma qualitativa e estimuladora.

A construção de uma prática avaliativa de processo, se faz com a formação de professores frente a inclusão, para alcançar o progresso da aprendizagem e, acima de tudo, promover conhecimento como forma de garantir o crescimento. Dessa forma, o objetivo da proposta de inovação escolar foi melhorar os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores com estruturação e adaptações de atividades com propósitos de acompanhamentos e ações de trabalho para o desenvolvimento da aprendizagem em leitura da linguagem escrita de estudantes com autismo do fundamental I de um colégio localizado na cidade de Recife, estado de Pernambuco, Brasil, uma vez que necessita

melhorar desempenho em diferentes situações de avaliações de aprendizagens relacionado a série.

Portanto, busca-se contribuir para o desempenho de uma aprendizagem significativa por meio de uma reestruturação da prática pedagógica, baseada na aquisição de novos instrumentos e estratégias. Para isso, foi organizado um projeto educacional (oficinas) orientado ao acréscimo e aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre instrumentos avaliativos como processo estruturante de compreensão no melhoramento pedagógico do aluno.

A implementação da inovação educacional se concentra no acompanhamento, apoio, construção e reconstrução dos instrumentos avaliativos por meio dos ajustes das práticas pedagógicas, potencializando as estratégias avaliativas, propondo uma avaliação formativa, significativa e sistemática.

METODOLOGIA

Por se tratar de um estudo de caso, a metodologia utilizada foi qualitativa-descritiva, focada em práticas de ensino relacionadas a formação dos professores e a incorporação do conhecimento no contexto da sala de aula em que as construções de instrumentos avaliativos e adaptações de atividades são essenciais na formação e construção do saber dos estudantes autistas, caracterizando e fundamentando a importância e significância da inovação.

Para a identificação dos principais problemas do referido estabelecimento de ensino, foi implementado o instrumento de coleta de informação com paradigma qualitativo-descritivo e sob uma abordagem dedutiva, que o instrumento integrou a realidade avaliativa do estabelecimento, pretendendo-se a partir da avaliação de processos e treinamento orientado a oficina, como o principal foco na estagnação do desempenho do sujeito com autismo na avaliação da leitura na linguagem escrita. Considerando esse eixo para o diagnóstico aprofundado, foram realizadas as seguintes ações:

a) Descrição da realidade do instrumento de avaliação constituído na leitura da linguagem escrita dos alunos autistas a partir da implementação e discussão de um SWOT específico entre os professores do Fundamental I.

b) Aplicação de uma entrevista semiestruturada aos professores participantes do projeto com o objetivo de conhecer as propostas aplicadas de avaliação na leitura na linguagem escrita, as dificuldades encontradas pelos educadores em elaborar e executar as avaliações e as necessidades que sentem em relação ao ensino e aprendizagem do aluno com autismo. A entrevista, numa perspectiva geral composta por cinco questões abertas associadas aos indicadores práticos de avaliação de leitura na linguagem escrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inovação permite que a implantação de um processo esteja constantemente evoluindo, isto é, aprimorando pessoas, sistemas e formas, passando a ser uma necessidade fundamental no contexto educacional, assegurando que os educadores estejam aptos a proporcionar conhecimento e, principalmente, o protagonismo e à aprendizagem significativa do aluno com autismo, esse público apresenta competência para aspecto acadêmico com desempenho e habilidade cognitiva. Contudo, é expressivamente relevante estruturar uma reconfiguração de estratégias e práticas que visem fortalecer a avaliação processual e formativa, com o propósito de reestruturar e aprimorar o aprendizado da leitura na linguagem escrita.

De acordo com esse antecedente, as oficinas com os professores se tornam um elemento central de qualquer prática pedagógica orientada para a sala de aula que busca o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Nesse contexto, a inovação educacional busca acompanhar essencialmente a construção da leitura a partir da avaliação formativa construtiva com sistematização de propostas fundamentais para construir conhecimentos com pontual adequação no ensinar, aprender e reaprender, respeitando as necessidades de cada aluno.

Com isso, a inovação contribui para a construção de uma cultura de avaliação diferenciada aplicada na formação de desempenho ordenado, especificamente, o conhecimento teórico e prático-metodológico com a aquisição de ferramentas e estratégias com oficinas aos professores para fortalecer, aprimorar as práticas avaliativas de acordo com as especificidades dos estudantes autistas. Por isso, a inovação educacional concentra seu esforço em intervir positivamente nesse desafio, pois norteia fortemente para o fortalecimento avaliativo nas dimensões da aquisição da leitura na linguagem escrita.

Dessa forma, a avaliação deve ser utilizada como um processo de continuidade sem a prevalência do erro, já que para o autista o relevante é o que ele conseguiu, construiu e avançou dentro do seu universo, recompondo a isso, a inovação foi pensada numa proposta de avaliar com instrumentos que indiquem os avanços construídos.

A inclusão da criança com autismo no contexto escolar precisa estar imbuída com formação de professores, suporte pedagógico sólido, proposta adaptada, flexibilidade curricular, planejamento e avaliação sistemática concreta.

A educação está instituída na Constituição Federal de 1988, no art.3º, inciso IV que traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, ainda define no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Direito esse, também assegurado na Lei de Diretrizes de Base 9394/96 (LDB) onde

propõe a efetivação do pleno direito de todos à educação, fundamentado no paradigma de inclusão, como um caminho para transformação dos sistemas educacionais inclusivos, estabelecendo em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi promulgada com o intuito de promover e assegurar de forma igualitária, que a pessoa com deficiência possa definitivamente exercer seus direitos e liberdade fundamentais, rumo ao exercício de cidadania e inclusão social.

No art. 27 da LBI afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Isso significa que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos, respeitando a conformidade e a necessidade do estudante.

Nesse contexto, a educação inclusiva defende a necessidade de todos estarem juntos aprendendo, interagindo e compartilhando, desenvolvendo ações que apontam novas formas de ensinar e aprender dentro de um espaço de aprendizagem descentralizado, constituído de movimento e alinhamento de comunhão de saberes. Fomentada nessa conjunção, encontra-se o estudante com autismo que possui lei própria para garantir e prover de seus direitos e deveres.

Desenhada e aprovada para atender os direitos da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista a Lei nº 15.487, de 27 de abril de 2015, dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco acesso à educação e a professores capacitados para o ensino desse público. Nesse contexto, os autistas que possuem características específicas e que necessitam de estímulos e propostas adequadas, adaptadas e flexíveis que valorizem suas conquistas e alimentem sua autonomia e autoestima.

Dentro dessa premissa, sublinha-se a avaliação formativa, que demanda ao professor além da análise da sua prática de ensino, possibilita, refletir sobre o engajamento e progresso do aluno, analisando seus pontos frágeis na aprendizagem precisamente na leitura da linguagem escrita, com isso, planejar ações de intervenções que repercutam na melhoria do conhecimento. Para isso, instrumentos avaliativos foram construídos com o propósito intencional e sistemático.

A inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar requer a superação de vários desafios, dentre os quais a formação dos docentes, já que o processo de inclusão tem a finalidade de atender os alunos em suas especificidades e

singularidades, a fim de lhes garantir uma educação de qualidade.

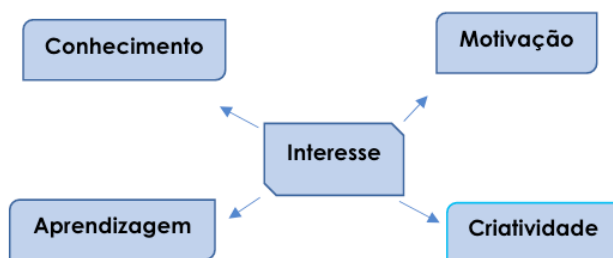
Cunha (2014, p. 101) declara que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Assim, é importante que os professores estejam aptos a atuar com alunos autistas a fim de que estes se desenvolvam em todos os seus aspectos: físico, afetivo, social e cognitivo.

Para isso, a elaboração de materiais adaptados para atender as possíveis dificuldades de aprendizagem, oportuniza ao educador a entender e aprender que a adaptação de recursos agrega o processo didático-pedagógica. Ainda, sobre as estratégias educativas adaptadas, Soares (2009) destaca que é fundamental ter um material adaptado que facilite a aprendizagem e ajude a criança a ficar atenta e realizar as atividades com motivação e atenção.

Já, Carvalho (2009), afirma que adaptar atividades para os alunos autistas não é uma tarefa fácil para nenhum professor, contudo, é um comprometimento que requer muito empenho e dedicação, e não se trata apenas de pensar nos estudantes com autismo, e sim, contemplar todos de forma geral.

Os autores citados, apontam alguns conceitos semelhantes, quanto a necessidade de adaptar as propostas de atividades, considerando as necessidades específicas de cada estudante autista, principalmente no que se refere a importância que a mesma proporciona no processo de ensino aprendizagem, fornecendo autonomia, interesse e estímulo, quando atribuída as suas peculiaridades.

Sendo assim, a criança com autismo aprende desde que seja oferecida condições de acesso para que essa aprendizagem aconteça com implementações, intervenções condicionais e elaborações de estratégias para que o processo ensino aprendizagem aconteça com qualidade acompanhada da avaliação diagnóstica, formativa, significativa e despertando:



Elaboração própria.

Portanto, despertar o interesse, incide em oferecer oportunidades que estimula o desenvolvimento da construção por meio da motivação, criatividade, aprendizagem e

conhecimento. Esses aspectos, permitem validar por meio da avaliação diagnóstica, uma alternativa viável e necessária para verificar a qualidade da aprendizagem, contribuindo para uma visão mais completa para além das suas limitações.

Despertar esse interesse, requer motivação do aluno e estratégia dinâmica do professor que imbuído de conhecimento consegue favorecer essas inferências, assim, para ensinar, primeiro é preciso se capacitar para aprender a identificar a condição do aluno, a entender quais são suas necessidades para desenvolver, criar e recriar ações que proporcione aprendizagem.

Dessa forma, a inovação foi pensada na promoção de oficinas para fortalecer os educadores na construção de instrumentos avaliativos possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do aluno, visto que expressam o que o estudante aprendeu, deixou de aprender ou ainda precisa aprender.

Nesse conceito, a inovação educacional foi desenhada, buscando uma educação inclusiva, que perceba o estudante com autismo como ser capaz, respeitando suas diferenças e necessidades individuais. Revendo concepções e criando novas formatações através de processos formativos dos professores em adaptar e avaliar formativamente esse estudante. Educar na diversidade e para diversidade é um desafio que tem de suplantar neste contexto plural de interesses, de afetos e de conhecimentos. O processo avaliativo diferenciado é uma grande oportunidade para os professores construir um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo, com concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação na busca da autonomia e conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao elaborar um instrumento de avaliação, necessita de atenção para alguns critérios que o professor precisa considerar, ou seja, verificar se são essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com o trabalho realizado no cenário do aluno. Além dos aspectos que envolvem a escolha e construção do instrumento de avaliação, o professor necessita de mecanismo que acompanhe a evolução do estudante.

Nesse formato, uma proposta para a adoção de uma prática avaliativa coerente com uma visão transformadora de educação, se traduz na alteração da metodologia de trabalho em sala de aula numa atuação participativa e conjuntura significativa.

Por esse caminho, perpassa também a diminuição na ênfase da avaliação pontuada, classificadora, quantitativa, mas compreendendo-a como processo que possibilita a percepção da aprendizagem, da elaboração sintética e acompanhamento das construções, representações, atendendo aos conteúdos e metodologia trabalhados na sala de aula. Nesse âmbito, o instrumento deve considerar as fases demonstradas no diagrama abaixo:



Fonte: Própria autora.

A partir da informação proporcionada pelo diagrama, é possível sinalizar que a avaliação da leitura na linguagem escrita requer diagnóstico, análise, elaboração e reelaboração de instrumento proposto pelo conceito de significação do elemento construtor do estudante.

Dentro dessa proposta, a avaliação expõe informações, percebe os erros, sugere hipóteses, indica desafios, ações, necessidades e possibilidades, conversa com a prática pedagógica, para que sejam aperfeiçoadas as condições de ensino, democratizando a aprendizagem real e ao sucesso escolar.

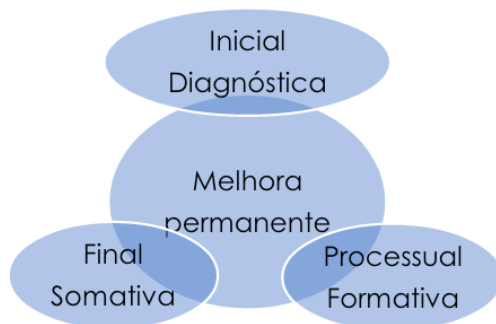
Os instrumentos foram construídos para atribuir qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão preestabelecido e admitido como válido, em relação a evolução da leitura na linguagem escrita. A partir dessa qualificação, tomar uma decisão a respeito das ações a serem tomadas, tendo em vista a reorientação da aprendizagem, para que o estudante consiga utilizar novas estratégias para avançar no seu processo de aquisição.

Contudo, um bom instrumento de avaliação não assegura o sucesso do processo avaliativo, mas sim, a intenção do professor e o trabalho que é realizado com esse, a partir desse instrumento, considerando todo percurso percorrido pela criança, dentro de um contexto inovador e implicativo de acompanhamento constante e sistemático.

De acordo com Herrera e Ríos (2016), os professores devem usar os resultados da avaliação para fornecer os dados direcionados sobre esse aprendizado e determinar ações pedagógicas pertinentes para alcançar as metas educacionais.

Sendo assim, deve-se agir na avaliação focado na leitura fazendo uso de instrumento abrangente e formativo, cujo o resultado final é o aprendizado em si, por meio de processo reflexivo que busca a melhoria contínua. Considerando esse contexto reflexivo, segue

abaixo, o modelo proposto por Rios (2009), do círculo virtuoso da avaliação que objetiva uma melhora permanente da aprendizagem.



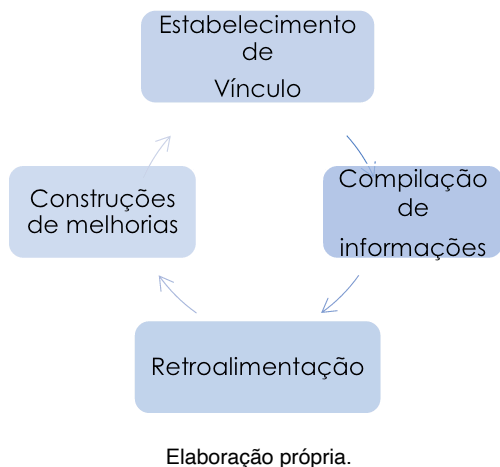
Fonte: Elaboração adaptada do Rios (2007).

Diante do que foi visto no círculo acima, existe uma modalidade de avaliação final/somativa que deve ser adaptada para se tornar relevante para o estudante com autismo, onde se possa identificar e analisar a evolução, o rendimento e as modificações do educando, confirmando a construção do conhecimento.

Nesse sentido amplo de avaliação, os instrumentos avaliativos construídos para avaliar os estudantes com autismo na leitura na linguagem escrita devem seguir continuidade no decorrer do desenvolvimento do aluno; o que implica por parte do professor, flexibilidade, interesse e ajuste. Portanto, esses são indicativos capazes de fazer com que se reconheça uma avaliação contextual, a qual se concretiza no processo de revisão das ações pedagógicas que objetivam a aprendizagem dos estudantes. Uma avaliação que caminha numa concepção sistemática de acompanhamento com ação que favorece a criança com oportunidade associada à experiência cotidiana, ou seja, da vida prática do indivíduo.

Contudo, a avaliação da aprendizagem para ser realizada com consistência, faz-se necessário formação contínua dos professores, para que esses adquiram conhecimentos, aprendam adaptar os materiais e recursos que favoreçam no processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente na avaliação, uma avaliação com adequação e acomodada na realidade do estudante.

De acordo com Cunha, (2013), o ensino e aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento que é uma construção dialógica e não imperativa. Abaixo, segue o modelo de movimento onde o aluno aprende.



Estabelecimento do vínculo: é quando o relacionamento entre o estudante e o professor é estabelecido e construído. Compilação de informações: refere-se à obtenção de evidências que permitem uma descrição do ensino/avaliação, suas características e seus efeitos no aprendizado dos alunos. Esta informação foi obtida a partir das observações, entrevista semiestruturada e a aplicação do SWOT com as professoras. Retroalimentação: é a etapa complementar da obtenção de informações, pois descreve ao professor em questão os possíveis problemas que ele possui e os caminhos que pode seguir para melhorar a situação. Construção de melhorias: trata-se de gerar estratégias pertinentes às necessidades de ensino-aprendizagem da instituição, buscando alinhar objetivos, conteúdo e avaliação.

Com esse formato, a avaliação da aprendizagem contempla os requisitos validados na construção do conhecimento efetivo, significativo e formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação educacional aplicada respondeu ao objetivo de melhorar os procedimentos e instrumentos avaliativos através de oficinas teórico-prático para a aprendizagem da leitura na linguagem escrita à alunos autistas do Fundamental I. Portanto, os instrumentos avaliativos, foram utilizados pelos professores como estratégia orientada para o progresso da aprendizagem.

O resultado foi de fundamental importância porque contribuiu para a consolidação de novas estratégias de ensinar e aprender, implementada, instituída e focada nos estudantes autistas e na significância da formação dos professores.

Os instrumentos avaliativos colaboraram com os processos de conscientização sobre a importância da adaptação das atividades dos alunos autistas, colaborando como aprendizado significativo da leitura na linguagem escrita, oportunizando as professoras

envolvidas na intervenção educacional rever suas práticas, entrelaçando saberes com compartilhamento de vivências, recombinao ideias e ressignificando itinerários numa perspectiva reflexiva, criativa, consciente, humanista, libertadora e sobretudo efetiva.

Em relação a ressignificação do redesenho dos instrumentos avaliativos, foi incorporado com eficiência nas estratégias com uma perspectiva estruturada e organizada aos procedimentos formais de avaliação, com propostas adaptadas e coerente.

Contudo, a inovação proposta foi enriquecedora para os professores diretamente e para os estudantes com autismo indiretamente com uma contribuição significativa para acompanhar e melhorar o aprendizado a partir de práticas formativas de avaliação, contribuindo construtivamente com acompanhamentos e adaptações necessárias, consolidando conhecimentos.

Portanto, nessa inferência ao analisar os resultados obtidos, foram reveladas experiências bastante interessantes que sinalizam projeções dessa inovação educacional para professores de outros setores, incorporando um arcabouço metodológico mais sofisticado para fomentar com profundidade os impactos dos instrumentos avaliativos numa perspectiva formativa com dimensões nas interações entre professores e alunos autistas focadas na necessidade individual e respeito de suas limitações e interesses.

REFERÊNCIAS

BRASIL, B. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL, C., & Brasil. **Decreto Lei no 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1999.

BRASIL, C., & Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 134(248), 1996.**

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. 20 de abr. de 2020.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CUNHA, Eugênio da. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, Eugênio da. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar—ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

RÍOS, Daniel. y HERRERA, David. **La descentralización evaluativa: transformación de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje.** Revista Educação e Pesquisa, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Scopus y SciELO. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022020000100548&lng=pt&nrm=iso&tng=es, 2020. Acesso em: 26 nov. 2020.

RÍOS, Daniel. **Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas.** Educación *Médica Superior*, 21(3), 0-0, 2007.

Soares, Adriane de Fátima da Luz. (2009). **Sequência didática como estratégia de ensino interdisciplinar: uma experiência com alunos deficientes intelectuais** (Master's thesis, Universidade Tecnológica Federal do Paraná).

GENÉTICA PELAS MÃOS: MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GENÉTICA AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS

Data de aceite: 01/11/2022

Lana Dias da Silva

Associação Educacional Dom Bosco,
Resende, RJ
<http://lattes.cnpq.br/9552378789525986>

Eliana Michelle Paviotti-Fischer

Associação Educacional Dom Bosco,
Resende, RJ
<http://lattes.cnpq.br/5978732027340421>

Karla Beatriz Lopes Baldini

Associação Educacional Dom Bosco,
Resende, RJ
<http://lattes.cnpq.br/5838136723447652>

aluno, foi elaborado um modelo didático com peças que representem as formas das organelas celulares e moléculas, com legendas utilizando a linguagem de braile, possibilitando o manuseio dessas peças conforme os processos indicados. Este modelo didático foi desenvolvido como uma proposta para a criação de modelos adaptados que sirvam de material de apoio no ensino de Genética para alunos deficientes visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Genética; Deficiência visual; Modelo didático; Síntese proteica.

GENETICS BY THE HANDS: DIDACTIC MODEL FOR TEACHING GENETICS TO STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

ABSTRACT: This work aims to help the student with low vision or who is visually impaired in the teaching of genetics, addressing topics such as protein synthesis, DNA replication and cell division. Since the study of genetics is also a visual study assisted by the use of illustrative images and representative videos, the student with low vision or who is visually impaired tends to find it very hard to comprehend the subject addressed. Assuming that the aid of the didactic material that uses the touch as

RESUMO: Este trabalho tem como finalidade auxiliar o aluno com deficiência visual ou baixa visão no ensino de genética, abordando temas como síntese proteica, replicação de DNA e divisão celular. Tendo em vista que o estudo de genética também é um estudo visual, sendo auxiliado pelo uso de imagens ilustrativas e vídeos representativos, o aluno com deficiência visual ou baixa visão tende a encontrar muita dificuldade para compreender o assunto abordado. Partindo da ideia de que o auxílio de um material didático que utilize o tato como ferramenta de ensino possa resultar em uma melhor compreensão deste

a teaching tool can result in a better understanding of this student, a didactic model was drawn with pieces that represent the forms of the cellular organelles and molecules, with subtitles using the braille, allowing the handling of these parts according to the indicated processes. This didactic model was developed as a proposal for the creation of adapted models that serve as support material in the teaching of Genetics for visually impaired students.

KEYWORDS: Genetics; Visually Impaired; Didactic model; Protein synthesis.

INTRODUÇÃO

Os alunos, em geral, possuem uma grande dificuldade em compreender conceitos abordados nos conteúdos de Genética, Biologia Celular e Biologia Molecular. Diante das dificuldades encontradas, apresentar a Genética de forma ilustrativa e representativa pode ser um meio mais eficaz para facilitar a compreensão dos alunos. O livro didático, muitas vezes, é um dos únicos recursos que o professor dispõe para lecionar, dessa maneira, se este não trazer conteúdos claros, acaba dificultando a aprendizagem dos alunos (KOVLESKI; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2013). Dessa forma, métodos inovadores de ensino que envolvam arte, modelos e jogos mostram-se promissores para serem aplicados no ensino de genética (BRAGA; MATOS, 2013).

Mesmo com a disponibilidade de métodos inovadores e representativos para o ensino da Genética, muitos desses materiais não são adequados para o ensino de alunos deficientes visuais ou com baixa visão. A ausência da modalidade visual exige experiências alternativas de desenvolvimento, a fim de cultivar a inteligência e promover capacidades sócio-adaptativas (OLIVEIRA et al., 2002).

Diante disso, o presente estudo propõe e disponibiliza um modelo didático móvel, elaborado com peças soltas e maleáveis que possam ser manuseadas, simulando assim processos intracelulares. Este estudo foi desenvolvido para facilitar o ensino de Genética ao aluno deficiente visual ou com baixa visão. Para estes alunos, este trabalho torna-se importante, já que as ferramentas didáticas utilizadas no ensino de Genética, geralmente utilizam recursos visuais, tais como imagens ilustrativas e vídeos representativos (MARTINEZ et al., 2008).

REPLICAÇÃO DO DNA E SÍNTESE PROTEICA

O conjunto completo da informação genética de um organismo, codificado no seu DNA (ácido desoxirribonucleico), constitui o seu genoma. Os ácidos nucleicos, DNA e RNA (ácido ribonucleico), são macromoléculas constituídas por nucleotídeos. Os nucleotídeos que os compõem, por sua vez, apresentam três componentes característicos: uma base nitrogenada, uma pentose e um grupo fosfato (NELSON; COX, 2014). As bases nitrogenadas podem ser de cinco tipos diferentes, Adenina (A), Guanina (G), Citosina (C), Timina (T) e Uracila (U).

Uma molécula de DNA forma uma dupla hélice, a qual é constituída por duas fitas

longas de nucleotídeos. Todos os nucleotídeos que compõem a dupla hélice de DNA possuem em comum o açúcar - a desoxirribose- e um grupo fosfato. As bases nitrogenadas que compõem os nucleotídeos no DNA são de quatro tipos: adenina, timina, guanina e citosina. Essas bases se projetam para o centro da molécula de DNA, e formam ligações de hidrogênio. O pareamento das bases é complementar e específico. A adenina sempre se pareia com a timina por meio de duas ligações de hidrogênio, enquanto a citosina sempre se pareia com a guanina por meio de três ligações de hidrogênio. A sequência de bases em uma fita de DNA representa a informação codificada (NELSON; COX, 2014).

A molécula de RNA é, de forma geral, um filamento único, sintetizada nos cromossomos. Do ponto de vista funcional e estrutural, o RNA apresenta três variedades: RNA de transferência (tRNA), RNA mensageiro (mRNA) e RNA ribossômico (rRNA) (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2012). O tRNA tem como função transferir aminoácidos para as posições corretas nas cadeias polipeptídicas em formação. Ele se combina com sequências de três bases do mRNA (códon), as quais são típicas para cada aminoácido. A sequência de três bases na molécula de tRNA que reconhece o códon é denominada anticódon (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2012).

A síntese de proteínas é um processo dividido em duas etapas principais: a transcrição e a tradução. No primeiro estágio, ou seja, durante a transcrição, a sequência de DNA de um gene é copiada e forma-se uma molécula de mRNA. Esta molécula é formada por complementariedade das bases nitrogenadas, e a base uracila substitui a base timina. Assim, tem-se a cópia fiel de uma das fitas da dupla hélice de DNA, exceto pela uracila que substitui a timina (GRIFFITHS et al., 2013).

A replicação do DNA é o processo de duplicação do DNA, o qual ocorre durante a fase “S” da interfase, fase do ciclo celular que prepara a célula para entrar em divisão.

Inicialmente a dupla fita de DNA é separada devido ao rompimento de pontes de hidrogênio, que são mantidas entre as bases nitrogenadas complementares. A replicação ocorre devido a ação de várias enzimas, sendo elas: a helicase que é a enzima que promove a abertura da hélice de DNA promovendo a quebra das pontes de hidrogênio; a primase é a enzima que sintetiza os primers, e é componente da DNA polimerase, esta que é responsável pela síntese de uma nova fita de DNA. A topoisomerase desenrola as moléculas de DNA diminuindo a tensão conforme as helicases avançam. A RNA polimerase catalisa todo o processo de transcrição de DNA. Há também as ligases que são enzimas que catalisam a ligação entre as moléculas e as proteínas SSB (Single stranded binding proteins) que se juntam a fita de DNA que a helicase separou impedindo-as de se religarem (GRIFFITHS et al., 2013).

ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO

O modelo didático denominado “Genética pelas mãos” foi confeccionado utilizando

materiais de baixo custo e fácil acesso, utilizando como base, tintas, madeiras e vários tipos de colas. Este modelo didático buscou representar algumas organelas celulares regiões da células, assim como os processos de síntese de proteínas e replicação do DNA, para auxiliar a melhor compreensão do aluno deficiente visual, possibilitando que este recriasse os processos com suas próprias mãos. Assim, foram utilizados modelos de organelas com diferentes formas e texturas, e em cada peça foi inserida a representação em braile. Todas as letras em braile foram escritas com letra colorida. Todas as estruturas foram produzidas e coloridas de acordo com cores que combinassem entre si, sendo cores fortes, já que há também alunos considerados de baixa visão, aqueles que possuem deficiência parcial de visão.

Para a representação do DNA, dividiu-se a molécula em duas partes, onde cada parte compõe uma hélice. Cada hélice é composta por uma fita contínua que representa a estrutura açúcar-fosfato, e pelas bases nitrogenadas dispostas internamente, as quais podem ser pareadas, representando as ligações de hidrogênio.

A dupla hélice foi confeccionada em material E.V.A (Ethil Vinil Acetat), cada uma com 10 cm de comprimento e 1,5 cm de largura. Para que as hélices pudessem ser distinguidas, estas foram construídas em cores distintas. A fita 1 foi representada pela cor vermelha e a fita 2 pela cor azul. Em cada base das hélices foi inserida uma representação em braile no sentido 5'3' para indicar o sentido de transcrição (Figura 1A).

As bases nitrogenadas foram confeccionadas em madeira balsa, cortadas com bisturi, o que proporcionou uma melhor definição e acabamento na hora do corte. Elas foram divididas pelos pares, confeccionadas de forma a se encaixarem Guanina com Citosina e Adenina com Timina, já que no DNA não há Uracila. Foram confeccionadas peças de 2 cm de comprimento, 1 cm de largura e 0,23 cm de espessura, recebendo todas a cor amarela e cada uma com sua letra em braile na base. Para que fosse mais fácil diferenciar as bases, os pares de Guanina e Citosina receberam a forma pontiaguda e os pares de Adenina e Timina/Uracila receberam a forma arredondada em seus ápices. Sendo assim, apenas os pares complementares de bases conseguem se encaixar, tendo por objetivo a compreensão da combinação dos pares pelos alunos.

As enzimas presentes na transcrição e na replicação do DNA também foram representadas de formas bem distintas, cores diferentes e com suas iniciais escritas em braile em sua base para que os alunos possam movimentá-las e compreender suas funções no processo. A maior parte das enzimas foi confeccionada em madeira balsa, exceto a topoisomerase e a DNA polimerase. A primase foi representada no formato da letra E (letra de forma), porém mais arredondada, e foi colorida de cor verde escuro, recebendo as iniciais "EP" (Enzima Primase) em braile, em sua base (Figura 1B). A helicase foi criada em uma forma abstrata sendo colorida de rosa e com suas bordas arredondadas. Em sua base foi escrito "EH" (Enzima Helicase) em braile. A topoisomerase foi confeccionada em material E.V.A branco, já que esta teve de ser de uma material maleável para permitir que

esta fosse da forma de fita prendida de forma oval. A DNA polimerase foi confeccionada em forma de caixa retangular, com alguns lados abertos, confeccionada com E.V.A e pintada de azul escuro.

Os aminoácidos foram confeccionados em E.V.A, na forma circular, com diâmetro de 1cm, e na coloração verde. Foram confeccionados vinte aminoácidos, cada um com suas três letras representativas escritas em braile. Nos aminoácidos foram colocados palitos de dentes encaixados de forma a se encaixarem e desencaixarem dos RNAts (Figura 1C).

Foram confeccionados três estruturas distintas para representar os três tipos de RNA. O RNAm foi confeccionado como uma fita única, com pares de base (A, C, G e U) em EVA vermelho. É uma molécula de fita única sendo formado pelos mesmos pares de bases nitrogenadas utilizadas no DNA, com exceção da Timina que no RNA é substituída pela Uracila. Foram confeccionados três tRNA em EVA alaranjado, os quais possuem forma semelhante às representações encontradas em livros e modelos explicativos, recebendo assim uma forma peculiar. Com esta forma, não foi possível representá-lo em madeira balsa então foi utilizado como material para confeccioná-lo o E.V.A de cor laranja, Foram coladas três bases nitrogenadas na base de cada RNAt, representado os anticódons, de forma que essas bases se combinem com a sequência de bases nitrogenadas presentes no RNAm, ou seja, com o códon. No ápice da molécula há uma pequena abertura para encaixar os palitos de dente pertencentes aos aminoácidos. O RNAr foi representado na forma de ribossomo, uma molécula grande com duas subunidades, a subunidade maior e a subunidade menor. Ele foi criado com cinco camadas de E.V.A da azul escuro, sendo que as duas camadas de E.V.A de cima contém uma abertura para encaixar a fita única de RNA e assim facilitar sua passagem (Figura 1D).

Foi confeccionada uma maleta feita de madeira MDF (Medium Density Fiberboard), que significa placa de fibra de média densidade), leve e de fácil manuseio. Quando fechada, a maleta possui 40 cm de comprimento e 38 cm de altura. No meio possui uma parte de madeira de 10 cm de comprimento e 5 cm de largura para facilitar seu encaixe. A maleta possui dobradiças externas, com alças e fecho.

Externamente, a maleta foi decorada com o escrito “Genética pelas Mãos” em letra de forma e colorido de diferentes cores, uma molécula de dupla hélice de DNA na parte superior direita e um RNAt desenhado na parte inferior esquerda, com o fundo todo em lilás.

Também foi criada uma base dobrável feita de chapatex, uma chapa de fibra de madeira, com sua superfície toda pintada em um verde claro para que fosse possível diferenciar o núcleo da célula e seu citoplasma. Essas regiões celulares foram delimitadas por isopor em alto relevo, pintadas também de verde claro. A membrana nuclear foi representada de forma descontínua para evidenciar os seus poros.

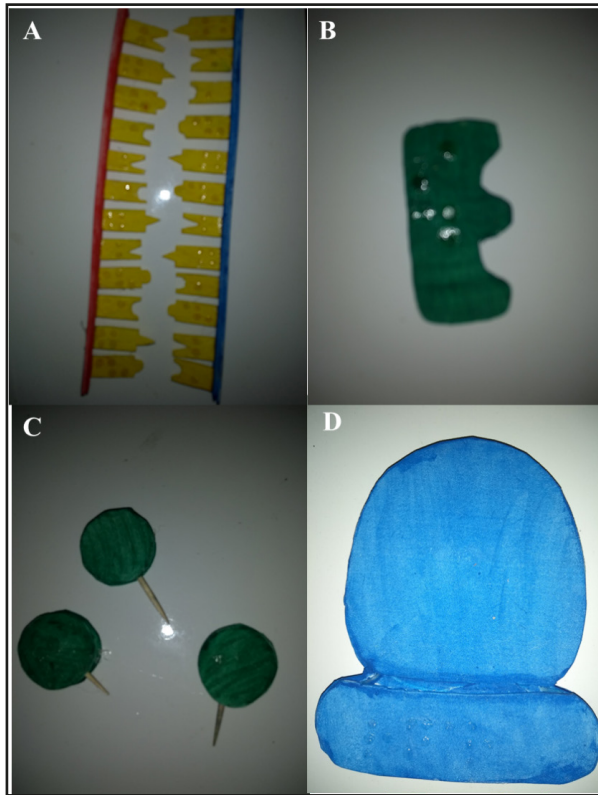


Figura 1: A) Dupla fita de DNA. B) Enzima Primase. C) Aminoácidos. D) Ribossomo.

Fotos: Lana Dias



Figura 2: Modelo Didático Genética Pelas Mãos.

Foto: Lana Dias



Figura 3: Maleta decorada para o armazenamento do modelo didático Genética Pelas Mãos.

Foto: Lana Dias

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo didático “Genética pelas mãos” representa uma alternativa para o ensino de Genética por professores de alunos deficientes visuais. Esses profissionais podem, e devem, buscar novas formas de adaptações para auxiliar esses alunos. Para os alunos deficientes visuais os modelos didáticos possibilitam uma maior inclusão dentro de sala de aula, podendo ser aplicados em grupos juntamente com os alunos que não apresentam nenhuma deficiência fazendo com que estes alunos interajam de uma melhor forma, ou separadamente visando apenas o aprendizado destes alunos em relação ao conteúdo apresentado.

O presente trabalho demonstra que de forma simples e econômica o professor pode desenvolver modelos didáticos para facilitar a compreensão dos conteúdos. Com materiais de fácil acesso e baixo custo os professores podem proporcionar uma aula mais interativa, dinâmica e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Rodrigo. Experiências em ensino de ciências. Kronus: Refletindo sobre construção de um jogo com viés investigativo. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

GRIFFITHS, Anthony J F et al. Introdução à genética. Guanabara Koogan, 10a edição, 2013.

JUNQUEIRA, Luiz Carlos, CARNEIRO, José. Biologia Celular e Molecular. 9a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 376p, 2012.

KOVALESKI, Aline Bottega, DE ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. A história da ciência e bioética no ensino de genética. Revista Genética na Escola, 2013.

NELSON, David L, COX, Michel M. Os princípios de bioquímica de Lehninger. Editora Artmed, 6a edição, 2014.

MARTINEZ, Emanuel Ricardo Monteiro, FUJIARA, Ricardo Toshio, MARTINS, César. Show da Genética: um Jogo Interativo para o Ensino de Genética. Revista Genética na Escola, 2008.

OLIVEIRA, Fátima Inês de Wolf, BIZ, Vanessa Aparecida, FREIRE, Maisa. Processo de inclusão de deficientes visuais na rede regular de ensino: Confeção e utilização de recursos didáticos adaptados. Núcleo de Ensino/ PROGRAD, 2002.

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA -Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática- (UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática. Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA), Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) e Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). É sócia da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

ISMAEL SANTOS LIRA - Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Pedagogia pela Faculdade de Brasília (FABRAS), mestre e doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências - pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana UFBA/ UEFS. Atua como professor na Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Teresina (PI). Tem interesse em políticas públicas de formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática, no uso de tecnologias digitais na formação docente e na sala de aula, em abordagens sociológicas dos processos de ensino aprendizagem de Matemática. É membro do Grupo de Estudos Observatório da Educação Matemática (Universidade Federal da Bahia), sócio da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática) e da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

A

Abuso sexual 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 197

Alfabetização 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 93, 99, 102, 183, 259

Análise textual discursiva 17, 19, 21, 22, 24

Aprendizagem 24, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 70, 71, 72, 75, 76, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 153, 154, 158, 160, 163, 165, 166, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 193, 200, 203, 210, 233, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 252, 260

Aprendizagem significativa 173, 175, 177, 178, 240, 241, 242

Aprendizaje convergente 25, 26, 29

Aprendizaje divergente 25, 26, 29

Autonomia 20, 44, 50, 66, 69, 111, 112, 116, 119, 126, 165, 171, 203, 204, 231, 232, 233, 235, 237, 243, 244, 245

Avaliação 20, 22, 24, 38, 40, 41, 44, 74, 77, 103, 105, 106, 108, 110, 117, 123, 141, 176, 177, 209, 234, 235, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249

Avaliação formativa 110, 239, 241, 242, 243

B

Bullying 40, 61, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205

C

Cidadania 48, 58, 61, 62, 64, 66, 67, 69, 99, 101, 173, 174, 175, 194, 231, 232, 237, 242, 243

Civic culture 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 13, 14

Comunidade Quilombola 179, 180, 181, 182

Construto 136

Contos de fadas 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 170, 171, 172

Currículo 73, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 145, 173, 174, 175, 176, 177, 205

D

Deficiência visual 251

Democracia 55, 65, 67, 68

Didática 49, 105, 107, 110, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 153, 162, 218, 250

Discriminação 34, 60, 61, 63, 64, 163, 164, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 205, 242

E

Educação 17, 18, 19, 20, 24, 32, 33, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 92, 94, 95, 97, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 117, 119, 129, 130, 132, 133, 135, 137, 139, 140, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 170, 171, 172, 175, 176, 183, 191, 192, 193, 195, 196, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 211, 217, 218, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 249, 250, 259, 260

Educação infantil 33, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 162, 163, 165, 170, 171, 172

Educação sexual 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 200, 201, 203, 204, 205

Educommunication 1

Ensino-aprendizagem 75, 105, 106, 109, 115, 133, 135, 137, 153, 154, 158, 160, 163, 165, 170, 171, 200, 248

Ensino militar 103, 105

Ensino regular 17, 18, 19, 20, 22, 23

Ensino remoto 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 119, 206, 211, 215, 217

Estilos de pensamento 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91

Estudante 25, 78, 79, 82, 83, 88, 90, 145, 147, 148, 149, 151, 240

F

Fake news 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102

Finanças 231, 232, 233, 235, 236, 237

Formação dos professores 117, 239, 241, 248

G

Gamificação 118, 119, 128, 129, 130, 132, 133

Gênero 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 164, 181, 182, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205

Genética 145, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258

H

História da matemática 206, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218

I

Inovação educacional 239, 241, 242, 245, 248, 249

Instrumentos avaliativos 239, 240, 241, 243, 245, 247, 248, 249

Intervenção pedagógica 32, 207

Inventário de hábitos de estudo 79

Isolamento social 93, 219, 220, 222, 224, 225, 228, 229, 230

L

Leitura 21, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 57, 74, 75, 77, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 184, 190, 191, 201, 202, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 248

Letramento 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 132, 259

Lógica pedagógica 103, 104, 105, 106, 115

Logros acadêmicos 78, 79, 80

Logros de aprendizagem 78, 79, 84

M

Matemática 24, 44, 88, 96, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 132, 134, 206, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218, 259, 260

Metodologia 19, 21, 45, 50, 57, 71, 77, 96, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 117, 118, 124, 128, 129, 130, 132, 138, 139, 143, 153, 154, 156, 158, 159, 182, 184, 187, 201, 205, 219, 222, 231, 241, 245

Metodologias inventivas 179

Modelo didático 251, 252, 253, 254, 256, 257

N

Narrativas de mulheres 179, 181

Neuropsicopedagogia 32, 33, 37

Números inteiros 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

O

Orçamento 231, 232, 233, 234, 236, 237

P

Pedagogia 32, 33, 37, 50, 51, 68, 69, 106, 107, 135, 136, 155, 171, 259, 260

Perspectivas de professores 92, 93

PIBID 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 118, 119, 132, 259

Prática pedagógica 55, 57, 63, 66, 67, 69, 71, 76, 105, 106, 109, 116, 163, 165, 171, 173, 193, 201, 241, 242, 246

Preconceito 64, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 202, 203, 204

Programa ensino integral 17, 18, 19

Programa residência pedagógica 206, 207, 210, 217

S

Sexualidade 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205

Síntese proteica 251

Sistema de escrita alfabética 43, 45

Social inclusion 1, 5, 8, 12, 14

T

Tecnologia 46, 47, 48, 92, 100, 118, 127, 130, 131, 132, 209

Transmedia storytelling 1, 2, 8, 10

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

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

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2022

Vol 2

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2022

Vol 2