

INOVAÇÕES EM ENSINO E APRENDIZAGEM

(VOL. 1)

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:
ANA CLEIDE VIEIRA GOMES GUIMBAL DE AQUINO,
GABRIELA SOARES BALESTERO, PEDRO CARLOS PEREIRA E
RAFAEL PACHECO LANES RIBEIRO

INOVAÇÕES EM ENSINO E APRENDIZAGEM

(VOL. 1)



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

Copyright © 2020 Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino, Gabriela Soares Balestero, Pedro Carlos Pereira e Rafael Pacheco Lanes Ribeiro (orgs.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

I588

Inovações em ensino e aprendizagem / Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino, Gabriela Soares Balestero, Pedro Carlos Pereira e Rafael Pacheco Lanes Ribeiro (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

384 p.

ISBN 978-65-87489-31-5

1. Ensino aprendizagem. 2. Inovação. 3. Educação.
4. Conhecimento. I. Aquino, Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de (org.).
II. Balestero, Gabriela Soares (org.). III. Pereira, Pedro Carlos (org.).
IV. Ribeiro, Rafael Pacheco Lanes (org.).

CDD 370

SUMÁRIO

EMPREENDEDORISMO PARA ENSINAR: MODO DE FAZER.....	13
<i>Fernanda Cardoso Almeida</i>	
O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA ELEVAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E FOMENTO DA AUTONOMIA ESTUDANTIL.....	25
<i>Isabelly Raiane Silva dos Santos</i>	
ANÁLISE DE ASPECTOS MORFOLÓGICOS DA LÍNGUA NOS GÊNEROS TEXTUAIS TIRINHAS E CHARGE.....	43
<i>José Gomes Braga</i>	
HISTÓRIAS PRA QUEM TEM HISTÓRIA: A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA NO ACOLHIMENTO DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	60
<i>Robert Reiziger de Melo Rodrigues</i>	
O ACOMPANHAMENTO DO MONITOR DA SALA RECURSO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE.....	74
<i>Ana Lúcia Costa Araújo</i>	
ABORDAGENS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: REVISITAR OS CÂNONES PARA SE PREPARAR PARA A VANGUARDA.....	89
<i>Mayra Moreira</i>	
A CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A PARTIR DA PRODUÇÃO DE TEXTO.....	100
<i>Fabiana Nogueira</i>	

O USO DA EXPERIMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE FÍSICA.....	118
<i>Antônio Francisco De Carvalho</i>	
A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA.....	139
<i>Nágela Rocha da Cunha</i>	
UMA ABORDAGEM DIALÓGICA ENTRE OS PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO AUTÊNTICO E A DANÇA PARA FORMAÇÃO CIDADÃ.....	150
<i>Cintia de Melo Pereira</i>	
A COMPOSIÇÃO MUSICAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ENVOLVENDO DISLEXIA.....	168
<i>Fabiane Araujo Chaves</i> <i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i> <i>Carolina Rolim Sartoretto</i>	
AVALIAR A APRENDIZAGEM SEM MEDO DE ERRAR.....	180
<i>Márcia Virgínia Marques da Silva</i>	
O TEXTO IMAGÉTICO COMO MATERIALIDADE DISCURSIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA.....	192
<i>Manuely Correia Dias Carvalho</i>	
A APRENDIZAGEM SEGUNDO O MÉTODO DOCENTE DE RELAÇÃO COM O ALUNO.....	206
<i>Genivaldo dos Santos</i> <i>José Fernando Lima de Oliveira</i>	
A PEDAGOGIA CONTEMPLATIVA E A TRANSFORMAÇÃO ELICITIVA COMO METODOLOGIAS PARA O SURGIMENTO DO EDUCADOR AGENTE DE PAZ.....	214
<i>Cerys Tramontini</i>	
O USO DA REALIDADE AUMENTADA (AUGMENTED REALITY) NO ENSINO DE GEOGRAFIA: NOVOS CAMINHOS, VELHOS DESAFIOS.....	233
<i>Wilson Messias dos Santos Junior</i> <i>Vivian Castilho da Costa</i>	

A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM DO TRIPÉ ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO: DESAFIO IFMG/SAMARCO DE INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO.....	249
<i>Fabírcia Coelho de Freitas</i>	
A PRÁTICA DO PSICOPEDAGOGO NO AEE E A CRIAÇÃO DA "CONSCIÊNCIA PSICOPEDAGÓGICA DA INCLUSÃO".....	265
<i>Lucas Jackson do Nascimento</i>	
<i>Jane Eyre Gomes de Castro</i>	
MODELAGEM MATEMÁTICA E A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O CONSUMO DA ÁGUA.....	280
<i>Renato Machado Aquino</i>	
<i>Pedro Carlos Pereira</i>	
ESPAÇO DIALÓGICO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DE MÉDICOS E ENFERMEIROS: DA MOTIVAÇÃO PARA A AUTONOMIA E PROTAGONISMO DE PETIANAS E PETIANOS.....	289
<i>Beatriz Oliveira da Cunha</i>	
<i>Paulo Afonso Santos Campelo</i>	
<i>Carmem Irany dos Santos Oliveira</i>	
<i>Iêda Maria Louzada Guedes</i>	
ECOARTE: UM ATELIÊ DE CRIAÇÃO DE ARTE AMBIENTAL NO CONTEXTO DO OBJETO INSTALAÇÃO.....	306
<i>Murilson Baia Monteiro</i>	
<i>Rilma Ferreira de Araújo</i>	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A MEDIAÇÃO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA.....	324
<i>Caroline Moreira</i>	
<i>Matheus de Oliveira Guimarães</i>	
<i>Wilza Maria Cirilo</i>	
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS.....	338
<i>Fabíola Cristina Lopes de Andrade Martins</i>	

ADAPTAÇÃO EM HQ DE O GUARANI COMO FERRAMENTA DE
INCENTIVO A LEITURA.....352

Adriana do Socorro Serra Paiva de Moura

Histhony de Sousa Ferreira

Lílian Almeida Barros

O ENSINO DE NÚMEROS RACIONAIS SOB MÉTODOS ALTERNATIVOS:
O RELATO DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....367

Lucas Martins Almeida

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa	(USU)
Antonio Gasparetto	(IFSMG)
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo	(UEA)
Fabiana Eckhardt	(UCP)
Felipe Asensi	(UERJ)
Glauca Ribeiro	(UEA)
Jardelino Menegat	(UniLassale)
Jose Miranda	(UNIMB)
Marcelo Mocarzel	(UniLassale)
Marcia Cavalcanti	(USU)
Rafael Bastos de Oliveira	(UCP)
Robert Segal	(Unirio)
Rosangela Tremel	(Unisul)
Sergio Salles	(UCP)
Thiago Mazucato	(FUNEP)

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019)**, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 10 livros do evento: *Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem* (vols. 1 e 2), *Educação Inclusiva e Especial* (vols. 1 e 2), *Gestão Educacional e Formação Docente* (vols. 1 e 2), *Perspectivas Contemporâneas de Educação* (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título “Processos Sociopedagógicos de Gênero: Fórum Eletrônico promotor de masculinidades”.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEDuca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

EMPREENDEDORISMO PARA ENSINAR: MODO DE FAZER

Fernanda Cardoso Almeida

Introdução

Este artigo foi formulado como parte do critério avaliativo do componente curricular “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, do qual tive a honra em ser aluna da primeira turma no Campus Manaus Centro.

Seu ponto central é uma pequena discussão a respeito de práticas de professores da EPT em um Campus do Instituto Federal do Pará, especificamente dois deles.

No pouco tempo que tenho como servidora dessa instituição tenho visto a experiência desses professores com o ensino de empreendedorismo em cursos de educação profissional de nível médio, ou melhor, o jeito como eles usam o empreendedorismo para ensinar.

Em razão disso resolvi por relatar alguns aspectos que considero relevantes nesse sentido, isso com base nos depoimentos desses profissionais e os resultados daquilo que fazem em sala de aula.

A primeira parte do texto se refere a um recorte sobre as ideias havidas em trabalhos que tratam da formação de professores no Brasil e aquilo que fazem em sala de aula, justamente em decorrência dessa formação.

Depois disso são colocados os relatos dos professores acima referidos. O primeiro, atuante do Curso Técnico em Desenvolvimento de

Sistemas, forma de oferta integrada, e o segundo, do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, forma de oferta subsequente. Ambas as turmas são constituídas por 40 alunos.

O desfecho do trabalho será realizado por algumas considerações que entendo pertinentes ao tema em evidência.

Mas então, quem é o professor de EPT?

Particularmente, não sei responder a essa pergunta, desconheço qualquer iniciativa de formação inicial de professores que considere e formação para a EPT, seja para a educação profissional, para a tecnológica, ou para ambas; o mais comum é para nenhuma delas.

Hoje no mestrado compreendo bem a importância desse assunto nos cenários nacional e internacional, assim como pela experiência profissional em um instituto de EPT vejo a falta que essa formação específica faz.

Nunca entendi (nunca é muito tempo, mas enfim) o sistema de contratação de professores para os institutos federais, e explico essa afirmação.

No estado brasileiro, para ser professor de ensino médio, onde se enquadra a educação profissional e tecnológica de nível médio, o indivíduo deve, necessariamente, se enquadrar em alguns requisitos estabelecidos no Título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9.394/1996, a saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O Capítulo III da mesma LDB - Da Educação Profissional e Tecnológica, não especifica em nenhum dos seus artigos quais seriam os critérios para ser professor de EPT, o que leva a crer que esses professores devem ser selecionados conforme os Artigos 61 e 62 do Título VI, mas aí é que mora o problema.

A experiência nos têm mostrado que os professores da chamada “base técnica” da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica têm sido selecionados por concurso público de provas e títulos que não levam em conta a licenciatura. Isso significa que, se a lei que rege a educação no Brasil diz que para ser professor do ensino médio o profissional precisa ter licenciatura, e esses profissionais não a tem, simplesmente não são professores; estão professores porque passaram em uma prova para um cargo que tem o nome de professor, ou seja, professor não é o título que carregam e nem é a formação que tiveram, é a denominação do cargo que ocupam, ponto.

São bacharéis, engenheiros e tecnólogos investidos no cargo público de professor do ensino básico, técnico e tecnológico que em grande medida não possuem nenhum tipo de preparação pedagógica para exercer esses cargos, e isso é capaz de gerar vários problemas em sala de aula, inclusive de evasão escolar.

Mas o fato de não terem tido formação pedagógica não significa que não saibam ensinar, significa que não sabem das técnicas tradicionais de ensinagem, o que não quer dizer que não possam aprender, e até utilizar maneiras mais contemporâneas de ensinar levando em consideração a finalidade da EPT: o preparo para o exercício da cidadania e inserção e êxito no mundo do trabalho. Eles aprenderam a ensinar para poderem ser educadores, ainda que advindos de outras áreas de atuação (MACHADO, 2010).

Aí começa a deficiência de formação dos professores de EPT, da mesma forma que surge a pergunta: que formação?

De alguns anos para cá surgiram algumas iniciativas de formação inicial, a nível de licenciatura, para professores da educação profissional e tecnológica ofertados pelos institutos federais, SENAI¹ e faculdades

1 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

privadas, como a FAEL². A partir disso os professores de EPT tiveram a oportunidade de adquirir formação específica para a atuação nessa modalidade de ensino, contudo, os editais de concursos públicos não têm exigido essa formação, admitindo qualquer licenciatura, ou, nenhuma licenciatura.

Sabendo disso é possível ter um olhar um pouco mais claro sobre as práticas que os nossos professores de EPT têm apresentado em sala de aula, e alguns exemplos são bem interessantes.

Modo de fazer

Para construir este pequeno texto consulte algumas referências de cunho bibliográfico, que são obviamente imprescindíveis para qualquer trabalho que se pretenda com meandros de cientificidade, a exemplo de Aquino (2008), que alguns meses mais tarde me deu a honra de estar em minha banca avaliadora do mestrado; Bardin (2011) e Demo (2006), porque descobri em pleno mestrado que não sabia quase nada de metodologia; Ballarine (2012), Barros, Sousa e Bezerra (2012), Barcelos (2013), Araújo (2017), Ferreira (2017) e a brilhante Professora Marise Ramos (s.d), com quem aprendi a elegante expressão “mamíferos de luxo”.

As outras foram de feição pessoal; pessoas que trabalham comigo, que até pouco tempo atrás não sabiam o que era ser professor e tampouco faziam ideia do que seria EPT. O curioso é que aplicam técnicas que em muito lembram aspectos empresariais; são gestores natos, líderes por excelência, e não aprenderam isso na escola, mas nas empresas de onde são advindos.

O interessante é que eles acreditam que essas são qualidades (para mim são qualidades) que podem ser ensinadas nas escolas, e que ajudam a melhorar o desempenho dos alunos. Isso, para alguém que vê a educação como fator determinante para o sucesso dos indivíduos e como processo que existe, se desenvolve e se perpetua em todos os âmbitos da sociedade; que vê o trabalho, e a preparação para o trabalho como motivo principal de existência da EPT, esses parcos trechos do

² Faculdade Educacional da Lapa.

que vejo esses professores fazendo, e que colocarei logo abaixo, são descomunalmente atraentes.

Atraentes porque minha linha de pesquisa é empreendedorismo educacional e comportamental, e neste momento, especialmente na EPT. Esse tema de pesquisa foi concebido bem antes de minha entrada no PROFEPT. Ele surgiu durante meus estudos no Curso de Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ofertado pelo IFPA³ - Campus Itaituba, ainda no início de 2017. Efetivamente minha inclinação para o trabalho com empreendedorismo na educação se iniciou nos anos de experiência que tive como servidora da Secretaria de Estado de Educação do Pará, no entanto, a oportunidade de desenvolver uma pesquisa nesse sentido me foi concedida quando ingressei na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Foi na oportunidade da aplicação de questionários para a monografia que ouvi uma afirmação um tanto instigante.

“Menina, empreendedorismo é coisa de empresa, não de escola”, assim me respondeu um dos professores com quem trabalho durante pesquisa para minha monografia de especialização. Em resposta perguntei: Por que não? Por que empreendedorismo não é coisa para ser tratada nas escolas?

Bem, se ao fazer essa afirmação, esse professor considerou o aspecto mercadológico do empreendedorismo é oportuno destacar que, de acordo com a versão de 2016 do Relatório Global Entrepreneurship Monitor⁴, um estudo produzido por 66 países que representam 70% da população e 86% do PIB mundial, 36% da população economicamente ativa do Brasil estava envolvida com algum tipo de atividade empreendedora, o que gera riqueza e desenvolvimento para o país. E se mais de um terço da população é empreendedora, pode ser seja esse um tema interessante para a educação desse mesmo país, não acham?

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

4 A pesquisa GEM iniciou-se em 1999, fruto de uma parceria entre a Babson College a London Business School e, atualmente, é a mais abrangente pesquisa anual sobre atividade empreendedora no mundo, que explora o papel do empreendedorismo no desenvolvimento social e econômico. Disponível em: [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/941a51dd04d5e55430088db11a262802/\\$File/7592.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/941a51dd04d5e55430088db11a262802/$File/7592.pdf) - Acesso: 18 jun. 2018.

Mas se essa não foi a vertente considerada pelo professor em sua afirmação, existe outra, a do empreendedorismo como forma de comportamento que leva ao êxito, seja no campo acadêmico ou profissional. Prova disso é a Pedagogia Empreendedora⁵, pela qual seu criador, Fernando Dolabela, enfrentou várias críticas em relação ao caráter capitalista da iniciativa, sobretudo daqueles que defendem um sistema educacional que esteja acima da “contaminação” do mercado, isso porque, para esses críticos, educação é uma “experiência transcendental”, e não um bem de mercado que movimenta centenas de bilhões por ano. É o que defende, por exemplo, a especialista em política educacional Nora Krawczyk⁶.

Com essa segunda premissa em mente optei por escrever aqui sobre algo que vi na instituição onde trabalho e que me chamou muito a atenção. Trata-se de duas práticas de trabalho em sala de aula de dois professores de EPT de nível médio.

5 A Pedagogia Empreendedora é uma metodologia de ensino de empreendedorismo para a Educação Básica: educação infantil até o ensino médio. Atinge, portanto, idades de 4 a 17 anos. A Pedagogia Empreendedora foi aplicada com sucesso em diferentes escolas, cidades e contextos. O seu teste piloto foi feito em 2002, nas cidades de Japonvar, norte de Minas Gerais e Belo Horizonte. A partir de então, várias cidades a implementaram em toda a rede pública municipal (e algumas na rede estadual): Santa Rita do Sapucaí (MG), Guarapuava (PR), Três Passos (RS), São José dos Campos (SP), Jacarezinho (PR). Em 2003 a Pedagogia foi implementada em 86 cidades do Paraná, selecionadas pelo seu IDH, em um projeto do Sebrae-PR. Em sua totalidade a Pedagogia Empreendedora já foi aplicada em 93 cidades, atingindo 8.400 professores, 224.000 alunos e uma população de cerca de dois milhões de habitantes - <https://fernandodolabela.wordpress.com/servicos-oferecidos/pedagogia-empreendedora/> - Acesso: 18 jun. 2018

6 De acordo com Nora Krawczyk existem dois projetos em disputa para o Ensino Médio no Brasil. Um deles pretende oferecer uma educação mais humana, capaz de dar ao aluno subsídios para refletir sobre a sua ação e sobre a sociedade. O outro, oriundo dos setores empresariais, ganhou força na última década com a defesa da formação para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a Economia se fortalece como forma de explicar e resolver os problemas da Educação. Argentina radicada há 30 anos no Brasil, Nora Krawczyk, 55 anos, questiona a competência dada à Economia como ciência capaz de dar contribuições para a educação. No recente livro publicado pela Editora Cortez, *Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao Economicismo na Política Educacional*, a professora da Faculdade de Educação da Unicamp defende uma volta das Ciências Sociais, em especial a Sociologia, como forma de analisar e contribuir com os desafios educacionais. Disponível em: <http://www.cartaducacao.com.br/entrevistas/sob-a-logica-do-mercado/>. Acesso em: 22 jun. 2018.

O primeiro, um tecnólogo em análise de sistemas (veja bem, eu disse tecnólogo, não licenciado), ex-programador em uma empresa de Cascavel, no Paraná, que ministra o componente curricular “Fundamentos de Análise de Sistemas” em uma das turmas do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas na forma de oferta integrado; e o segundo, um engenheiro florestal (isso mesmo, engenheiro), é professor de “Empreendedorismo” em uma das turmas do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática na forma de oferta subsequente. Ambos são servidores do quadro funcional do IFPA – Campus Óbidos há três anos e alguns meses, estão na faixa etária dos trinta anos, têm pouca experiência em docência, basicamente só o tempo em que são professores no Campus; estão na equipe de gestão como diretores: geral e de ensino; e o mais interessante: um ensina empreendedorismo e o outro usa empreendedorismo para ensinar.

Compilamos essas maneiras de ensinar desses professores e fizemos (quando digo que fizemos é porque sentamos e formulamos a proposta juntos) um produto, uma proposta de método de ensino baseado em empreendedorismo para a EPT. Então este modesto texto é um pedacinho do que apresentei em minha dissertação, o que para ter razão de ser me parece não prescindir de um breve adendo.

Uma característica que considero bem peculiar e incrivelmente interessante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é sua aparência híbrida e conteúdo poliglota. Quando me refiro a poliglota quero dizer que ela “fala várias línguas”, o que equivale a dizer que ela é “para todos”, atende a todos os níveis, a todas as culturas e níveis de saber; e mais ainda, que a criatura para ser professor de EPT tem “jogar nas onze”, tem que ser um “super EBTT” como diria uma professora minha.

Para mim isso significa que a Rede Federal de EPT admite a multiplicidade de conhecimentos provenientes de todas as áreas estudadas pelo homem, o que me leva a vislumbrar um espaço de criatividade e construção colaborativa, que reconhece que todos os conteúdos são válidos e importantes para o que se pretende ensinar e aprender, inclusive os que estão fora das ementas e das matrizes curriculares, mas que de alguma forma induzem mentalmente o aluno a fazer interligações lógicas que o levem à resolução de um conflito, que nem a série de

acontecimentos que à primeira vista nada tinham a ver com o caso, mas que fizeram com que uma advogada resolvesse um caso muito complicado no filme “Legalmente Loira”⁷.

Essa característica também me faz pensar que a Rede Federal de EPT admite que pessoas de reconhecido êxito em suas áreas profissionais possam ensinar os alunos as maneiras mais suscetíveis de obter sucesso em seus campos de estudo e futura prática profissional. São o que em empreendedorismo chamamos de “mentores”⁸, o que dito de outro modo, e visualizando a significação do termo, nada mais quer dizer que “professores”.

E professores que não se limitam às possibilidades corriqueiras de ensinar, mas que apresentam formas diferentes de fazê-lo. Sobre isso me foi solicitado que apresentasse um relato de experiência de prática educativa em EPT para o componente curricular de mesmo nome, ministrado para a turma 2017 do PROFEPT no IFAM - Campus Manaus Centro (junho de 2018). Apresentei uma sinopse do método utilizado pelos professores a que me refiro acima, que de acordo com o roteiro proposto pela professora, ocorre assim:

O que foi feito?

Ensino dos componentes curriculares “Análise e Desenvolvimento de Sistemas” e “Empreendedorismo” por meio de técnicas empreendedoras.

Para quê?

O objetivo do método é oportunizar aos alunos a obtenção de conhecimentos e habilidades relativas ao componente curricular através

7 Legalmente Loira é um filme do diretor Robert Luketic, lançado no Brasil em 2001. Disponível em: <https://g.co/kgs/LBQ5Sc> - Acesso em: 22 jun. 2018.

8 Indivíduo experiente que guia (dá conselhos) a uma outra pessoa; guia ou mestre. Indivíduo que direciona, desenvolve, produz ou cria projetos, ideias, obras, etc. Mentor intelectual, pessoa responsável pelo desenvolvimento e/ou idealização de algo cuja prática influencia os comportamentos de uma outra pessoa. Disponível em: <https://diciononline.com/mentor> - Acesso em: 18 jun. 2018

de empreendedorismo para que consigam colocar em prática o que deles se espera em benefício da comunidade.

Para quem?

Alunos do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas na forma de oferta integrada, e alunos do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática na forma de oferta subsequente.

Como foi feito?

1. É realizado um diagnóstico dos conhecimentos que a turma detém a respeito de análise de sistemas;

2. O componente curricular é apresentado para a turma;

3. O objetivo final do componente curricular é traçado;

4. São traçadas as estratégias para o alcance dos objetivos, com a pactuação de um contrato de cumprimento das metas estabelecidas para cada equipe, previamente formadas segundo a seleção de cada líder; são cinco líderes, escolhidos pelo professor, cada líder seleciona os membros de sua equipe, conforme as habilidades de cada um.

5. Cada equipe tem um mentor, um empresário reconhecido no município, ou área de abrangência do Campus, por sua habilidade em negociação.

6. Cada equipe funciona como um empreendimento e sabe que seu êxito depende da qualidade do conhecimento que obtiver, das competências que demonstrar e das habilidades que possuir ou vier a desenvolver; a recompensa é a nota, que é atribuída conforme o entendimento dos clientes: as demais equipes, o professor e os mentores.

7. O alcance do objetivo do componente curricular está relacionado a apresentação de um produto relacionado à ementa; o ideal é que as equipes desenvolvam soluções para demandas da comunidade, o que pode ser uma consultoria, por exemplo.

8. Uma das turmas desse curso, com financiamento de três mentores, está desenvolvendo um sistema de controle de vendas para farmácias; outra equipe está desenvolvendo um aplicativo que reúne todas as empresas de embarcações no Município de Óbidos, e a terceira turma acaba de lançar um aplicativo que reúne todos os documentos direcionados aos alunos do IFPA - Campus Óbidos.

Efeito da prática:

Os alunos alcançam os objetivos educacionais do componente curricular através de técnicas empreendedoras. Adquirem competências empreendedoras e difundem o que aprenderam em benefício da comunidade.

A média de frequência da turma de Análise e Desenvolvimento de Sistemas passou de 16,74 para 69,49; e a da turma de Manutenção e Suporte em Informática passou de 22,58 para 56,59.

A média de notas da turma de Análise e Desenvolvimento de Sistemas passou de 7,19 para 8,98; e a da turma de Manutenção e Suporte em Informática passou de 7,15 para 8,74.

Bom, parece que deu certo.

Considerações Finais

As práticas educacionais são, e devem ser, assunto de constante debate e reflexão entre os operadores da educação, sejam profissionais a ela vinculados oficialmente ou não.

Quando comecei a escrever este pequeno texto, a primeira indagação que me fiz foi sobre o que significa “práticas educacionais”, pois apesar de já ser mais de uma década estudando e atuando na área educacional, posso afirmar que em muitas oportunidades vislumbrei práticas bem mais significativas em espaços não oficiais do que nas escolas onde trabalhei.

Isso não quer dizer que as escolas sejam lugares de práticas defasadas ou sem sentido, mas que a abertura ao que se faz de produtivo fora dos muros escolares pode transformar o mundo educacional e levá-lo não a reproduzir um sistema estabelecido, ou se prestar a ele, mas a aproveitar o que dele se pode abstrair para que os alunos estejam preparados ao que enfrentarão quando saírem no mundo escolar.

Essa atitude por parte da instituição escolar formal, e me refiro particularmente às instituições de educação pública, é condizente com o que se espera da educação que acompanha as mutações do mundo em que vivemos, onde as melhores escolas têm implantado métodos de trabalho e ofertado condições de ensino e aprendizado que vão muito além das ementas dos cursos.

E para ir além das expectativas é preciso que se destaque por algum fator de alcance geral, como o empreendedorismo. Ele contribui para que a educação, e neste caso a educação profissional e tecnológica se volte para sua meta principal, que é a de formar seus aprendizes para o mundo do trabalho e estudos posteriores.

Quanto àquela afirmação lá de cima: “menina, empreendedorismo é coisa de empresa, não de escola”, lembra? Então, pelo que se pode ver, parece que empreendedorismo passou a poder ser coisa de escola também.

Referências

AQUINO, Soraya Farias. **Empreendedorismo e Educação**. Manaus: BK Editora, 2008. 125 p.

ARAÚJO, Marcos Antônio Lenes de. **As contribuições da Educação Profissional e Tecnológica para formação de empreendedores**. 2017. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/empreendedorismo/as-contribuicoes-da-educacao-profissional-e-tecnologica-para-formacao-de-empreendedores/101628/>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BALLARINE, Maurício et al. Educação profissional e educação empreendedora: uma reflexão crítica dos aspectos teóricos e metodológicos. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial - SENAI**, Florianópolis, v. 5, n. especial, p.1-14. 2012. Semestral. ISSN 1983-1838. Disponível em: <http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/view/313/262>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 22 jun. 2018.

BARCELOS, Edilson Garcia de. **O ensino do empreendedorismo: uma proposta pedagógica para melhoria do desenvolvimento regional**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Gestão, Universidade de Trás-os-montes e Alto

Douro, Vila Real, 2013. Disponível em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3353/1/msc_egbarcelos.pdf. Acesso em: 31 out. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Cristiane Sabóia; SOUSA, Antônia Mascênia Rodrigues; BEZERRA, Elaine Pontes. Ensino de empreendedorismo por meio de instrumento pedagógico nos cursos técnico e tecnológico do Instituto Federal do Ceará. In: SOUSA, Antônia Mascênia Rodrigues (Org.). **Tendências na Gestão Contemporânea**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012. p. 268. ISBN: 978-85-420-0231-7. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/npe/servico/tendencias_na_gestao_contemporanea/ENSINO_DE_EMPREENDEDORISMO_POR_MEIO_DE_INSTRUMENTO_PEDAGOGICO_NOS_CURSOS_TECNICO_E_TECNOLOGICO_DO_INSTITUTO_FEDERAL_DO_CEARA.pdf. Acesso em: 01 nov. 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

FERREIRA, Patrícia Silva et al. Força de trabalho e capital intelectual no contexto da educação profissional, científica e tecnológica no Brasil. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [s.l.], v. 13, n. 27, p.1-23, 18 jan. 2017. Quadrimestral. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). <http://dx.doi.org/10.3895/rts.v13n27.2916>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2916/pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p.8-22, jun. 2008. Semestral. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 05 jun. 2018.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. s.d.

O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA ELEVAÇÃO DA MOTIVAÇÃO E FOMENTO DA AUTONOMIA ESTUDANTIL

Isabelly Raiane Silva dos Santos

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado com foco no Ensino Fundamental foi realizado no município de Bragança, no Pará, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bolívar Bordallo da Silva. O período de observação aconteceu entre 26 de abril de 2019 e 24 de maio de 2019. A atividade foi supervisionada pelo professor de Língua Portuguesa, Cledson Jair de Sousa Costa.

A partir do contato com os profissionais e discentes que frequentam a escola, foi possível notar como ocorre o funcionamento da Instituição e observar seus pontos fortes e pontos que necessitam melhorar. Dentre os pontos que ainda precisam ser aprimorados, foi válido mencionar a falta de recursos tecnológicos na escola. Em outras palavras, tendo em vista o contexto no qual a sociedade está inserida perante um mundo cada vez mais globalizado, ao longo do período no qual o estágio foi realizado, ao invés de promover a autonomia e alavancar a motivação, as tecnologias educacionais ocuparam um lugar extremamente ínfimo no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo geral dessa pesquisa foi estabelecer conexão entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia. Como objetivos espe-

cíficos, destaca-se: expor a eficácia da utilização de tecnologia educacional em sala de aula e relatar como o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e fomento da autonomia estudantil.

A partir das reflexões teóricas expostas, foram gerados questionamentos pertinentes os quais guiaram e firmaram-se como alvo da pesquisa. Entre eles: qual a relação entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia? Qual a importância da utilização das tecnologias educacionais em sala de aula? De que modo o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e fomento da autonomia discente?

Considerando que não há muito trabalho acadêmico acerca de estudos motivacionais os quais sejam associados ao uso das tecnologias educacionais e à autonomia estudantil produzidos por estudantes de graduação em Letras do Centro Universitário Internacional (UNINTER), esta investigação procura preencher esta lacuna e contribuir para a ampliação do campo de estudo com foco nessa área de pesquisa.

Além desta introdução, este artigo foi organizado da seguinte forma: na primeira seção, foram apresentados aspectos relevantes relacionados ao referencial teórico. Para isso, foram explorados conceitos de vários autores, entre eles: Dunning (1994), Paiva, (2006) e Dantas (2008). Em seguida, foram detalhados os métodos utilizados durante o processo investigativo. Finalmente, foram discutidos os resultados e algumas de suas implicações para o ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção foi dividida em três partes: motivação, autonomia e tecnologias educacionais. Na primeira, foram explorados conceitos-chave relacionados à motivação. Na segunda parte, o foco voltou-se para a concepção de autonomia. Na terceira, foram apresentadas noções relevantes acerca das tecnologias educacionais.

2.1 MOTIVAÇÃO

A aprendizagem é um processo que envolve muitos aspectos. Crenças, emoções, autonomia e motivação são alguns desses aspectos que podem influenciar a aprendizagem. Dessa maneira, a motivação, é uma abordagem bastante significativa para diversos campos de pesqui-

sa. Desde os anos 60, as pesquisas vêm avançando de maneira significativa, desenvolvendo, em particular, diferentes teorias sobre esse assunto (DANTAS, 2008).

Pesquisadores expuseram que os fatores cognitivos estão relacionados aos fatores afetivos quando se trata de aprendizagem. A maior questão a respeito da motivação é sua natural flutuação e variabilidade. Dörnyei (2000/2011, p. 209) define motivação como [...]

um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso).

Nesse conceito, claramente identifica-se o papel do sujeito como gerenciador de todo o processo motivacional. Nota-se ainda que a dinamicidade dessa motivação depende de inúmeros fatores. Além disso, uma de suas qualidades é ser mutável, ou seja, variável. No desenrolar do processo motivacional, ações por vezes simultâneas são assumidas pelo sujeito na tentativa de alcançar o sucesso, o que não é garantido, embora seja favorecido pelo processo motivacional.

Um aluno é motivado quando está ciente de suas decisões e age em direção à aprendizagem emocional e cognitiva. A motivação é significativa, uma vez que o estudante será capaz de desenvolver estratégias eficazes para melhorar suas habilidades.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Dörnyei (2000/2001), Brown (2007, p. 85) diz que “motivação é a medida em que você faz escolhas sobre (a) objetivos a serem perseguidos e (b) o esforço que você dedicará a essa busca”.

Alunos motivados obtêm melhores resultados quando estabelecem um objetivo: algo que desejam alcançar. Para fazer isso, eles precisam estabelecer etapas para concretizar suas aspirações. Dantas (2008) também explica que “a motivação é conhecida como um processo dinâmico e flutuante que acompanha a trajetória do estudo de um aluno e que influencia a tomada de decisão e sua execução”.

Seguindo a mesma lógica que Dantas (2008), Dörnyei (2014), argumenta em seu capítulo de livro que a motivação determina a direção

e magnitude do comportamento humano ou, em outras palavras, a escolha de uma ação específica, a persistência e o esforço empregado para a concretização desta ação. Isto é, a motivação é responsável pelo motivo pelo qual os indivíduos decidem fazer algo, por quanto tempo estão dispostos a se dedicarem à atividade e o quanto eles a empreendem.

Segundo Dantas (2008), a motivação pode ser classificada em duas categorias: extrínseca e intrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado é guiado por impulsos externos, como uma recompensa. Um aluno que deseja obter boas notas se presenteará ao atingir o objetivo, por exemplo. Um aluno intrinsecamente motivado tem satisfação pessoal ao aprender. Em outras palavras, esse aluno está aprendendo porque gosta e porque não há pressão. Lile (2002) também classifica a motivação nas mesmas categorias. Além disso, o autor diz que ter um aluno intrinsecamente motivado é o objetivo de todo o desenvolvimento motivacional. Esses tipos de motivação, seus benefícios e problemas têm sido alvo de discussões entre os pesquisadores.

2.2 AUTONOMIA

A partir do advento da abordagem comunicativa no ensino de línguas e do declínio da abordagem tradicional em sala de aula, o conceito de autonomia na aprendizagem ganhou notório reconhecimento na sociedade atual. Anteriormente, o espaço para o reconhecimento da autonomia era extremamente mínimo, uma vez que o docente controlava todas as atividades de aprendizagem e os direitos dos aprendizes ficavam limitados à escolha da escola, embora os mais jovens não tivessem voz nem sobre isso, já que essas escolhas eram feitas por seus responsáveis (PAIVA, 2006).

Holec (1981, p. 3) define autonomia como a “habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Benson (2011, p.68) relata que autonomia é “uma capacidade multidimensional que assume diferentes formas para indivíduos diferentes, e mesmo para o mesmo indivíduo em diferentes contextos e em diferentes épocas”. Do mesmo modo, este conceito é relatado por Little (1991, p.4) como

uma capacidade de distanciamento, de reflexão crítica, tomada de decisões e ações independentes. Pressupõe, mas também

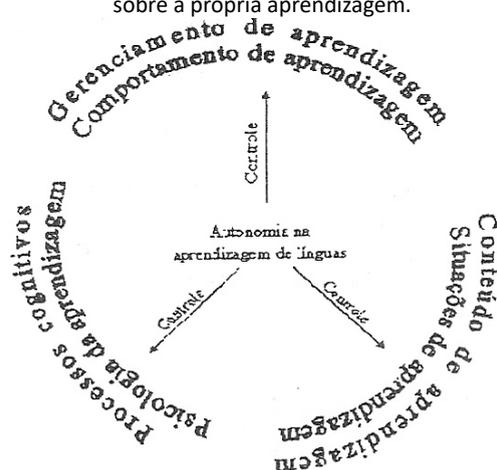
requer, que o aprendente desenvolva uma relação psicológica especial como o processo e o conteúdo de sua aprendizagem.

O processo de desenvolvimento da autonomia ganha enorme impulso no momento no qual o aluno aprende a aprender. Assim, esse torna-se cada vez mais curioso e instigado a desenvolver metas e a estabelecer objetivos de aprendizagem. Isso faz com que o estudante passe a aprender aquilo que deseja, sem mais esperar pelo momento no qual o professor e/ou tutor determina o que os discentes devem fazer.

A visão que o estudante possui acerca do futuro êxito na aprendizagem engloba a preocupação de sempre atribuir o sucesso a causas internas e estáveis (USHIODA, 1996). Por isso, é indispensável a presença de um professor que exerça um papel colaborativo e que procure instigar nos alunos práticas facilitadoras visando o fomento da autonomia estudantil. Dentre essas práticas, é possível citar: encorajamento da reflexão sobre as formas de aprendizagem e a implementação de padrões nos quais a iniciativa parte do próprio aluno.

Outro aspecto fundamental para a compreensão do conceito e funcionamento da autonomia na aprendizagem de línguas é o gerenciamento da aprendizagem, que é feito pelo aprendiz a partir da instauração de três níveis de controle, como mostra a figura abaixo proposta por Benson (2001).

Figura 1: Definindo autonomia: a capacidade de assumir o controle sobre a própria aprendizagem.



Fonte: BENSON, P. (2001, p. 50)

Como exposto na figura 1, a partir do momento no qual o aluno exerce controle sobre seus comportamentos e conteúdos adquiridos, bem como observa situações nas quais ele é o elemento central, pode-se dizer que esse obterá êxito ao controlar sua aprendizagem. No que diz respeito aos processos psicológicos envolvidos, pode-se dizer que o aprendiz obterá sucesso ao tomar conhecimento acerca dos elementos que rodeiam o processo.

2.3 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O termo “tecnologia” foi definido por diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Por esse fator, as diversas perspectivas que rondam o termo são aplicadas a distintos campos. Isso influenciou modo como elas são adotadas no cotidiano e a maneira como são abordadas em pesquisas acadêmicas (REDDY; ZHAO, 1990).

Assim, o termo “tecnologia” recebeu várias definições de literatura. De acordo com Kumar, Kumar e Persaud (1999) a tecnologia consiste em dois componentes principais: 1) um componente físico que compreende itens como produtos, ferramentas, equipamentos, projetos, técnicas e processos; e 2) o componente informacional que consiste em gestão, marketing, produção, controle de qualidade, confiabilidade, mão de obra qualificada e áreas funcionais.

Seguindo outra linha de raciocínio, o autor Sahal (1981) estabelece a tecnologia como uma “configuração”. O pesquisador afirma que a tecnologia depende continuamente de um conjunto de processos e produtos determinados e indispensáveis. Os estudos atuais sobre tecnologia a conectam diretamente ao conhecimento. Sendo assim, é dado mais atenção ao processo de pesquisa e desenvolvimento (DUNNING, 1994).

A tecnologia educacional é um processo sistemático e organizado de aplicação da tecnologia moderna para melhorar a qualidade do ensino. É uma maneira de conceituar a execução e a avaliação do processo educacional. Este processo envolve o uso de materiais instrucionais, a adoção de métodos, a organização do trabalho e a adequação do comportamento dos participantes envolvidos no processo educacional (STOŠIĆ, 2015).

A tecnologia educacional se refere a uma área específica de tecnologia dedicada à evolução e ao uso de ferramentas. Elas podem se referir a *softwares* ou *hardwares* e possuem como finalidade aumentar o desempenho geral da educação. Portanto, suas implicações têm a capacidade de influenciar várias partes da vida do homem moderno.

Independente da metodologia que um professor adota, existem muitas tecnologias com a finalidade de aprimorar a instrução e apoiar a aprendizagem. As tecnologias educacionais podem aumentar a capacidade de pesquisa dos alunos e tornar a investigação desses mais realista. Além disso, possibilitam que os estudantes apresentem informações de forma atraente e ainda oferecem acesso a recursos de aprendizado dentro e fora da escola.

Hoje em dia, é esperado que professores e tutores utilizem a tecnologia para transmitir melhor o material do curso. Muitas organizações educacionais oferecem cursos que não precisam mais acontecer em uma sala de aula tradicional. Isso inclui colégios, escolas de idiomas, universidades, empresas e provedores de cursos de treinamento.

Atualmente o papel da tecnologia educacional no ensino é de suma notabilidade devido ao uso das tecnologias da informação e comunicação. Com o auxílio da *internet* e de vários aplicativos para educação a distância, discentes e docentes passam a compreender a vantagem do uso da tecnologia educacional dentro e fora da sala de aula. O maior empecilho diz respeito às escolas e aos professores, que nem sempre são capacitados para o uso da tecnologia na educação e às vezes não estão cientes de seus benefícios.

3 METODOLOGIA

Esta investigação consiste em uma pesquisa bibliográfica a qual foi desenvolvida a partir de indagações surgidas a partir do momento em que foi realizada a atuação em campo da disciplina Estágio Supervisionado – Docência em Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A metodologia adotada durante a realização do estágio contou com o desenvolvimento de atividades de reflexão e debates entre alunos-alunos e alunos-professores via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Além disso, esteve incluído o esclarecimento de dúvidas e

a realização de discussões via tutoria com professores do curso e a indicação de referências para ampliação do conhecimento. Por fim, esteve incluída a realização do estágio em campo o qual possuiu como base a observação participativa e a elaboração e desenvolvimento de um plano de aula a fim de ser aplicado na instituição estagiada.

Ao frequentar a instituição de ensino foi observado que a ausência do uso de tecnologias educacionais em sala de aula era diretamente proporcional à autonomia e motivação do aluno. Ou seja, quanto menos tecnologia o professor adotava em sala, menos autônomo e motivado o estudante era. Por isso, foco da pesquisa voltou-se para a investigação acerca da relação estabelecida por estes três construtos no processo de ensino e aprendizagem.

Para conduzir esta investigação, foi crucial recorrer à literatura proposta por pesquisadores brasileiros e estrangeiros os quais abordaram em suas pesquisas temas relacionados às tecnologias educacionais, à autonomia e à motivação. Como consequência, a partir de um arcabouço teórico, foram expostas ideias almejando estabelecer relação entre as teorias postuladas pelos autores e visando responder às perguntas de pesquisa.

4 RESULTADOS

A seção resultados encontra-se dividida em duas subseções: o estágio e a escola estagiada e a relação “tecnologias educacionais, motivação e autonomia”. Na primeira parte, foram apresentadas informações referentes à execução do estágio supervisionado no ensino médio. Em seguida, foi exposta a relação estabelecida entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia.

4.1 O ESTÁGIO E A ESCOLA ESTAGIADA

O Estágio Supervisionado é de suma importância na formação docente, por isso, assim como as outras disciplinas acadêmicas, essa também necessita de planejamento. Ele pode ser considerado uma das principais maneiras de associar a teoria à prática. No estágio, passam a ser vivenciadas as discussões textuais, o conteúdo abordado em sala de aula e as teorias estudadas ao longo do processo de formação.

Partindo do pressuposto de que não há uma fórmula mágica sobre como ser professor, é durante a prática do estágio supervisionado, principalmente no momento da regência e aplicação do plano de aula, que muitos futuros professores descobrem sua própria metodologia. Isso faz com que eles revelem seu lado profissional a fim de atuar em sala de aula de modo coerente. Portanto, “o processo educativo é intrincado, complexo e amplo. Envolvendo assim, diversas metodologias” (KHAOULE, 2012, p.59).

Uma atividade de estágio supervisionado voltada para cursos de licenciatura constitui em vivenciar a realidade de instituições de ensino através da observação participativa, análise, reflexão e docência na turma estagiada por meio da aplicação de plano de aula.

De acordo com o plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado: Docência em Língua Portuguesa no Ensino Médio vinculada ao curso de Licenciatura em Letras, esta possuiu como principais objetivos: analisar material sobre o ambiente educativo no qual será realizado o estágio, elaborar um instrumento de pesquisa relacionado à escola, conhecer a escola e suas especificidades, identificar os diferentes documentos que permeiam o trabalho escolar, tais como, proposta pedagógica, sistema de avaliação, programas e planejamentos, regimento escolar. Os objetivos do relatório desenvolvido foram: relatar as experiências vividas durante o período de acompanhamento da turma e expor as atividades desenvolvidas pelo professor regente.

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bolívar Bordallo da Silva, situada na Travessa João Paulo Ribeiro, s/n, no bairro Padre Luiz, CEP 68600-000, localizada na cidade de Bragança, no estado do Pará. O contato com a escola pode ser realizado por meio do telefone (91) 3425-1516 e do e-mail profbordallo@gmail.com.

A escola oferta atendimento no ensino fundamental II (8º e 9º ano apenas) e no ensino médio no período matutino, vespertino e noturno. No ensino médio, apenas o 3º ano é na modalidade regular, visto que o 1º e o 2º anos são na modalidade integral. A instituição atende um total de 1.141 alunos. Desse total, 12 são alunos em processo de inclusão. O estágio foi realizado no período de 26 de abril de 2019 a 24 de maio de 2019 no período matutino, sendo observada a turma M3TR02 do 3º ano do Ensino Médio.

Por meio de consulta ao Projeto Político Pedagógico da instituição e de entrevista com o pedagogo responsável pela escola, que também desempenha o papel do vice-diretor, foi possível identificar a concepção de educação adotada pela escola quanto à compreensão de ser humano, de educação, de sociedade, do papel do professor e do papel social da escola.

A concepção de educação adotada pela escola quanto à compreensão de ser humano enfatiza o homem como um ser que estabelece inter-relação com o meio social e que busca, por meio capacitações educacionais e de conhecimentos adquiridos, a possibilidade de manter seu poder de inter-relação e de torná-lo eficaz na transformação da sociedade.

Em relação à educação, a instituição compreende a educação e o desenvolvimento do ser humano como uma via de mão dupla. A educação pode ser vista como um meio no qual indivíduos socializam. Através dessa socialização, os indivíduos assimilam e adquirem conhecimentos.

No que tange à concepção de sociedade, esta é concebida como uma unidade empírica na qual diversas instituições e indivíduos interagem uns com os outros a fim de estabelecer vínculos e relações cotidianas.

A respeito do papel do professor, a instituição adota os princípios registrados nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Alguns dos pontos importantes enfatizam como papel do professor: elaborar proposta pedagógica; elaborar planejamento; zelar pela aprendizagem dos alunos; elaborar estratégias de recuperação para aqueles alunos que não obtiveram notas satisfatórias; ministrar os dias letivos de horas-aula e colaborar com atividades entre a escola e a comunidade escolar.

Por fim, o papel social da escola é visto como um dos embasamentos essenciais da formação crítica, ética e social do ser humano. O ensino é compreendido como uma extensão da escola. É nesse meio que as acontecem as primeiras relações sociais fora do convívio familiar. Nesse sentido, ao estudante são proporcionados o conhecimento acerca de novos horizontes e o estabelecimento de inúmeras relações com outros indivíduos, uma vez que o aluno é retirado de sua zona de conforto.

A concepção de ensino adotada e o posicionamento em relação à disciplina Língua Portuguesa é baseada nas relações linguísticas e interculturais da língua-alvo que constituem o objeto de estudo do componente curricular da Língua Portuguesa. O estabelecimento dessas relações amplia consideravelmente as visões de mundo captadas pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino de Língua Portuguesa e de seus aspectos histórico-culturais se torna um lugar para perceber e dialogar com culturas e códigos linguísticos diferentes e, por meio dessa interação, definir e redefinir os contornos de quem somos. Essa recursividade possibilita aos sujeitos atribuir significados aos modos de ser e estar no mundo.

A escola estagiada existe há mais de 45 anos e é uma das escolas referência da cidade de Bragança, no estado do Pará. A instituição está situada no centro da cidade, próximo a uma das avenidas mais importantes de Bragança. Os alunos que estudam no local habitam diversas zonas da cidade. Alguns moram em bairros centrais, outros residem na zona rural, em comunidades tais como Ajuruteua, Acarijó e Bacuriteua. Por esse motivo, se deslocam até a E.E.E.F.M. Bolívar Bordallo da Silva por meio do ônibus escolar disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA).

O ambiente possui um tamanho adequado ao número de alunos, entretanto necessita ser submetido a uma reforma, uma vez que parte do refeitório foi interditado, pois conta com graves problemas estruturais. Um deles refere-se à precariedade nas instalações elétricas.

A instituição, que comporta uma grande quantidade de alunos e possui doze salas de aula, infelizmente é equipada com iluminação ideal em alguns locais apenas. A ventilação é um ponto negativo. As salas não possuem ar condicionado e os ventiladores, que são poucos, não são adequados ao elevado número de alunos por sala.

As condições estruturais do prédio infelizmente não estão conservadas como deveriam. Além disso, há uma quadra poliesportiva dentro da escola que nunca foi construída integralmente. O local é cercado por capim, por isso, é de difícil acesso. Sendo assim, ela não está propícia a ser utilizada. Por esse motivo, não são proporcionadas condições às aulas da disciplina educação física.

Nem sempre a instituição é um local limpo e favorável à aprendizagem. Os alunos são distribuídos igualmente em turmas de 40 alunos, no máximo. As carteiras são dispostas em fila indiana. A mesa e a cadeira do professor são existentes em algumas salas apenas.

A acústica é um ponto negativo. As salas de aula são maiores que o necessário. Isso dificulta a propagação da voz do professor, principalmente quando os alunos também estão falando. Ademais, outro ponto que necessita ser melhorado é a ausência de decoração nas salas de aula.

A escola possui quatro banheiros: dois deles destinados aos alunos e os outros dois, destinados aos profissionais que nela trabalham. Conta com laboratório de informática, laboratório multidisciplinar, auditório, cantina, refeitório, sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção, sala para guardar arquivos e secretaria.

No que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos, a escola dispõe de um projetor apenas. Este pode ser utilizado pelos educadores, que devem se adequar ao sistema rotativo e reservá-lo com antecedência.

Foi observado que grande parte dos estudantes não possui contato com tecnologias educacionais. Isso ocorre principalmente devido à falta de recursos financeiros para implantação dessas. Por isso, alguns discentes demonstram falta de interesse na aula e baixa motivação. Consequentemente, tornam-se alunos não-autônomos e prejudicam sua própria aprendizagem, gerando consequências negativas para o processo educacional.

4.2 A RELAÇÃO “TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA”

Autonomia e motivação são considerados construtos extremamente desejáveis em um processo de aprendizagem. O primeiro pode ser caracterizado como o controle do aprendiz sobre a própria cognição, observando seus rumos e estratégias adotadas; já o segundo, trata de tudo aquilo torna o aluno motivado. Segundo Dantas e Magno e Silva (2008, p. 150): “autonomia e motivação são uma via de mão dupla rumo ao sucesso na aprendizagem”.

Há uma forte ligação entre a motivação e o desenvolvimento da autonomia estudantil. Sendo o processo de aprendizagem irregular, lento, adaptável e propício a mudanças contínuas, torna-se necessária a existência de estímulos externos para fomentar e impulsionar o êxito. Sendo assim, é estabelecida uma válida ligação entre professor motivador e aluno autônomo. Essa também pode ser estabelecida na relação aluno-aluno por meio da autonomia distribuída, conceito proposto por Paiva (2006), no qual ambos compartilham suas aprendizagens e estabelecem um vínculo colaborativo.

Ushioda (1996) assume que um aprendente motivado é também um aprendente autônomo. Certamente autonomia e motivação são construtos que alimentam um ao outro, engendrando uma aprendizagem bem-sucedida. Dessa maneira, mantendo a motivação ativa, os discentes tendem a se tornar mais autônomos e a buscar maiores conhecimentos a respeito daquilo que os motiva.

No que diz respeito à tecnologia, essa sempre foi um aspecto significativo do ambiente de ensino e aprendizagem. É uma parte essencial e útil na atuação docente, através da qual esses podem usá-la para facilitar a aprendizagem dos alunos e desenvolver a cognição de maneira bem-sucedida. Quando se aborda o tema tecnologia no ensino, a palavra “integração” é crucial, visto que a temática exerce um papel sistemático.

O uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula se tornou uma parte importante do processo de aprendizagem. Esta tem sido usada para ajudar e melhorar a cognição e ainda permite que os professores adaptem as atividades a fim de aprimorar as experiências proporcionadas aos alunos. Em outras palavras, a tecnologia vem ganhando cada vez mais notoriedade no cenário mundial e se concretiza como uma importante ferramenta para auxiliar os docentes a facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Com a tecnologia fazendo parte da vida do ser humano, é indispensável pensar em meios para integrá-la ao currículo e incorporá-la ao ensino. Ou seja, essa se torna parte integrante da experiência de aprendizagem. Além disso, ela torna-se uma questão significativa para os professores, que diferente da abordagem tradicional, agora assumem o papel de mediadores e facilitadores da aprendizagem (EADY; LOCKYER, 2013).

Nas últimas décadas, uma das maiores mudanças na educação é relacionada à ideia que os indivíduos possuíam acerca do ambiente da sala de aula. Agora, as paredes não são mais vistas como barreiras que cercam a aprendizagem, visto que essa pode ocorrer fora do ambiente de costume. Esta mudança possui como principal agente as tecnologias educacionais. Como discutido, a era da informação traz uma oportunidade ilimitada para coleta de informações, conexão e compartilhamento de dados por meio da internet e de dispositivos eletrônicos, como computadores, *tablets* e *smartphones*.

Em geral, os alunos têm muito mais conhecimento do que demonstram possuir. Nesse contexto de globalização crescente, o fluxo de informação – isto é, a criação, organização e preservação da informação – é fundamental para a aprendizagem. A tecnologia pode desempenhar um grande papel tanto no acesso à rede social de uma pessoa quanto no fluxo de informações, agindo como um agente facilitador na aprendizagem.

No entanto, Oliveira (2012), relata que apesar de os estudantes serem considerados especialistas em tecnologia digital pelo senso comum, esses, em geral, têm um nível muito baixo de alfabetização digital. Ou seja, eles usam seus celulares e computadores basicamente para socializar e participar de redes sociais. É comum que grande parte dos discentes não consigam tirar proveito máximo dos editores de texto, não saibam preparar apresentações de *slides* adequadas e não consigam criar planilhas de modo coerente.

Partindo desses pressupostos, o autor ainda afirma que esse tipo de conhecimento deve estar no centro de qualquer iniciativa de integração da tecnologia digital na aprendizagem nas escolas, pois pode ampliar a vida acadêmica e profissional dos alunos.

A tecnologia oferece uma fantástica oportunidade para os professores melhorarem as estratégias de ensino para se tornarem instrutores mais eficientes e eficazes. No entanto, enquanto muitos profissionais realizam essa tarefa e se atualizam constantemente e continuamente, outros não o fazem. Isso contribui negativamente na ampliação da motivação e autonomia estudantil, uma vez que os discentes continuarão a executar um papel passivo na sala de aula tradicional e monótona.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, os alunos crescem cercados por vários tipos de tecnologia em todos os aspectos de sua vida. Sem dúvidas, imagens vívidas, informações multimídia, aplicativos, jogos e redes sociais fazem parte do cotidiano dos estudantes. A ideia de o professor utilizar tecnologia em sala de aula pode resultar no aprimoramento da qualidade da educação e no desenvolvimento de estudantes mais motivados e autônomos.

A tecnologia está em toda parte e é totalmente integrada à vida cotidiana do aluno, dando a ele conexão com uma imensa quantidade de informações (EGBERT, 2009). O uso adequado dessa tecnologia na sala de aula tem como benefício ajudar a aumentar o desempenho acadêmico dos alunos e dos professores em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No cenário atual, se usada da maneira correta e com precaução, a tecnologia certamente pode propiciar a elevação da motivação estudantil, uma vez que hoje existe uma gama crescente de dispositivos digitais de alta potência os quais conectam a sala de aula à *internet*, tornando a conectividade constante nas novas gerações de estudantes.

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica a qual procurou evidenciar a conexão entre tecnologias educacionais, motivação e autonomia, expor a eficácia da utilização de tecnologia educacional em sala de aula e relatar como o uso das tecnologias educacionais contribui na elevação da motivação e fomento da autonomia estudantil.

A partir do estudo aqui exposto, conclui-se que o processo de aprendizagem autônoma pode ser realizado de inúmeras maneiras, porém, para que o mesmo seja realmente eficaz, o aprendiz, principal elemento e alvo deste processo, deve primeiramente sentir-se motivado e consciente de sua capacidade. Esse também precisa compreender que suas habilidades podem e devem ser aprimoradas na medida em que as etapas evoluem. Nesse contexto, as tecnologias educacionais desempenham um papel crucial, pois facilitam o processo de ensino e aprendizagem deixando-o mais atrativo e eficiente.

A maior dificuldade na condução da pesquisa diz respeito à escassez de pesquisadores brasileiros de abordem o tema escolhido em suas pes-

quisas. Por isso, recorreu-se, em grande parte, à literatura apresentada por autores estrangeiros, principalmente norte-americanos. Essa contribuiu significativamente para o desenvolvimento do referencial teórico.

Por último, menciona-se a necessidade de novos estudos científicos acerca do tema abordado. Estes estudos seriam de grande reconhecimento caso demonstrassem como fazer o uso de tecnologias educacionais em instituições as quais apresentam recursos financeiros limitados, tais como as escolas públicas da rede municipal e estadual de ensino.

REFERÊNCIAS

- BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow: Pearson, 2001.
- BENSON, P. **Teaching and researching autonomy**. London: Pearson Longman, 2011.
- BROWN, J. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 2007.
- DANTAS, L. **Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Pará, 2008.
- DANTAS, L.; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendiz e de um novo professor. In: ASSIS, R. (Org.). 2008. **Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa**. Belém: Editora Unama, p. 139-151.
- DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceitualização processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. (Org.). **Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, p. 199-236, 2000/2001.

- DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. (Eds.). 2014. **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, p. 518-531.
- DUNNING, J. Multinational Enterprises and the Global of Innovative Capacity. **Research Policy**, Ontario, v. 23, n. 1, p. 67-88, 1994.
- EADY, M.; LOCKYER, L. **Tools for learning: technology and teaching strategies: Learning to teach in the primary school**. Queensland: Queensland University of Technology, 2013.
- EGBERT, J. **Supporting learning with technology: Essentials of classroom practice**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2009.
- HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- KHAOULE, A. O estágio supervisionado e suas contribuições na formação do professor de Geografia. In: BENTO, I.; OLIVEIRA, K. (Orgs). **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012, p. 57-78.
- KUMAR, V.; KUMAR, U.; PERSAUD, A. Building Technological Capability through Importing Technology: The Case of Indonesian Manufacturing Industry. **Journal of Technology Transfer**, Boston, v. 24, n. 1, p. 81-96, 1999.
- LILE, W. Motivation in the ESL Classroom. **The Internet TESL Journal**, Nagoya, v.8, n. 1, p. 1-4, 2002.
- LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems**. Dublin: Authentik, 1991.
- MAGNO E SILVA, W.; SANTOS, E. Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro linguageiro. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 89-105, 2014.

OLIVEIRA, E. **O conceito geracional de Prensky no contexto da rede pública federal de Minas Gerais: o caso do CEFET-MG.** 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

PAIVA, V. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

REDDY, N.; ZHAO, L. International Technology Transfer: A Review. **Research Policy**, Ontario, v. 19, n. 4, p. 285-307, 1990.

SAHAL, D. Alternative Conceptions of Technology. **Research Policy**, v. 10, n. 1, p. 2-24, 1981.

STOŠIĆ, L. The Importance of Educational Technology in Teaching. **International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education**, Aleksinac, v. 3, n. 1, p. 111-114, 2015.

USHIODA, E. **Learner autonomy: the role of motivation.** Dublin: Authentik, 1996.

ANÁLISE DE ASPECTOS MORFOLÓGICOS DA LÍNGUA NOS GÊNEROS TEXTUAIS TIRINHAS E CHARGE

José Gomes Braga

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar o uso dos gêneros textuais charge e tirinha para o ensino da morfologia na educação básica. Sabemos que estudar a língua requer bem mais que somente buscar ter o conhecimento das regras gramaticais, mas também saber utilizá-las no dia a dia é determinante para a vida profissional e em sociedade.

E as charges, gênero tão recorrente nas gramáticas, assim como nas seleções de vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, são recursos didático-pedagógicos utilizados para que o aluno possa ter um contato diferente das regras gramaticais do ensino tradicional, que insere exemplos frasais no quadro ou nos livros, além de instruí-los a uma reflexão crítica.

Consagrando esse gênero como um bom recurso para o ensino das classes de palavras, bem como as tirinhas, que se utilizam de uma linguagem mista (verbal e não-verbal) para criticar o comportamento humano, assim como meio humorístico de reflexão sobre assuntos diversos.

A escolha desses gêneros desponta pelo fato de eles estarem presentes nas práticas cotidianas das pessoas, circulando em jornais impressos e digitais, em blogs, em revistas e em sites. Somamos a isso, o

fato de esses gêneros discursivos terem em suas essências, uma carga crítica muito forte, trazendo para o aluno um posicionamento crítico-reflexivo, tão necessário aos dias atuais.

Estamos inseridos, hoje, em uma sociedade de comunicação e informação, e a cada dia tem exigido uma ampla visão de conhecimento através da leitura e interpretação de forma mais crítica. O papel da escola é o de fazer com que os alunos sejam capazes de ler e interpretar diversas linguagens e os múltiplos códigos que os cercam.

Este trabalho está organizado em três seções: morfologia, gêneros textuais e análises das charges e tirinhas. Abordamos na primeira seção a morfologia quanto à definição geral, pontuando suas divisões em classes, além dos tipos de morfemas, os processos de formação de palavras e as flexões verbais e nominais.

Na segunda seção, discutimos a noção de gênero textual e as características das charges e tirinhas. Na terceira seção, analisamos os dois gêneros textuais em conformidade com o que buscávamos analisar, os aspectos morfológicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), bem como todos os documentos e orientações educacionais, enfatizam a questão em foco solicitando que se forme um aluno mais reflexivo, mais inserido no contexto social e educacional.

Objetiva, portanto, a formação de alunos críticos – cidadãos conscientes e para tanto, priorizam o ensino de Língua Portuguesa mais contextualizado. Com esta exigência, acreditamos que a utilização das charges e das tirinhas em sala de aula, pode dar um suporte maior ao desenvolvimento crítico destes alunos, ajudando não somente a formação escolar, mas também social.

1. MORFOLOGIA

Chamamos de morfologia a parte da gramática que se dedica a estudar a estrutura, a formação e a classificação das palavras. Tem como foco de estudo um olhar isolado para as palavras e não apenas sua relação na frase ou no período. As palavras estão organizadas em dez classes, que as denominamos classes de palavras ou classes gramaticais. São elas: Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição.

Reis (2010, p. 95-96.) explicita as características básicas de cada classe; a saber, temos: O substantivo, que nomeia os seres em geral; O artigo que acompanha o substantivo, determinando-o ou indeterminando-o; O adjetivo, palavra que caracteriza os seres e as coisas/objetos em geral; O numeral, que indica quantidade, ordem, multiplicação e fração; O pronome, isto é, a palavra que substitui ou acompanha o nome (substantivo); e, por fim, o verbo, que indica ação, estado, fenômeno da natureza, passagem de um estado a outro. Temos ainda, o advérbio, palavra invariável que atua como modificador do elemento sobre o qual incide (um verbo, um adjetivo, um outro advérbio ou uma frase), indicando circunstâncias variadas (de tempo, de modo, de lugar, de posição, de afirmação, etc.). Outras classes importantes são: a preposição, que liga e relaciona dois termos da oração; A conjunção, palavra que conecta orações e termos da oração e, finalmente, a interjeição, que expressa sentimento ou emoção.

Segundo a gramática teoria e exercícios, de Paschoalin e Spadoto (2008, p. 22) a morfologia estuda:

[...] a estrutura mórfica das palavras, ou seja, as possíveis formas em que as palavras podem apresentar-se e os processos utilizados nesse tipo de formação. Pertence também a morfologia o estudo da classificação das palavras de uma língua em classes [...].

Assim, percebemos que as palavras podem não só ter uma classificação predominante, mas sim apresentar a possibilidade de mudança de classe a depender de seu uso. Basílio (2001, p. 8-9) emite o seguinte posicionamento sobre esse processo:

[...] acrescentamos -ção ao verbo *agilizar* com o objetivo de torná-lo um substantivo. Este seria, portanto, um exemplo do tipo de necessidade que nos leva a formação de palavras: temos uma palavra nova para poder utilizar o significado de uma palavra já existente num contexto que requer uma classe gramatical diferente.

Neste sentido, constatamos que as charges e as tirinhas utilizam bastante o processo de formação de novas palavras, seja para criticar, ironizar ou satirizar, possibilitando a observação dessas mudanças a partir do uso das palavras em diversas situações do dia a dia.

Observamos, ainda, que é necessário abordarmos sobre os morfemas, que são as unidades mínimas de significação, afinal essas unidades fazem a significação básica da palavra.

Há dois tipos de morfema: lexicais e gramaticais. Os morfemas lexicais “são os portadores da significação básica do vocábulo. [...] são eles os responsáveis pela significação externa, não gramatical. Essa significação está contida na raiz [...]” (ZANOTTO, 1991, p. 28). Já os morfemas gramaticais, “são responsáveis pelas funções gramaticais do vocábulo”. (ZANOTTO, 1991, p. 29).

Silva e Koch (1994, p. 22) nos dizem que: “Os morfemas gramaticais em português podem ser enquadrados em quatro tipos: classificatório, flexionais, derivacionais e relacionais”. Ou seja, são classificados de acordo com suas funções, serão mais bem explicitados na próxima subseção.

Vale destacar que para análise dos aspectos morfológicos nos gêneros tirinha e charge, além da classificação da morfologia e seu processo de formação, tomaremos por base também, as flexões as quais as palavras podem se sujeitar, denominadas de flexões nominais e verbais.

1.1 Os tipos de morfemas

Os morfemas como já mencionado antes, são as unidades mínimas de significação das palavras e estão classificados em morfemas lexicais e gramaticais. Ramos e Gomes (2011, p. 42) destacam que: “os morfemas lexicais são aqueles que trazem em si uma significação externa ao mundo gramatical, ou seja, trazem uma significação que se refere ao mundo extralinguístico”. Tomamos como exemplo as palavras *terra*, *terreno* e *terreiro*, pois os seus radicais são morfemas lexicais.

Já os morfemas gramaticais “trazem em si uma significação interna, uma significação gramatical” (RAMOS e GOMES, 2011, p. 42-43). Há quatro tipos de divisão, a saber: morfemas classificatórios, flexionais, derivacionais e relacionais.

Os morfemas classificatórios são constituídos pelas vogais temáticas e têm como função o enquadramento dos vocábulos em classes de nomes e de verbos. Além de ser base para o acréscimo dos morfemas flexionais.

Sobre os morfemas flexionais, Silva e Koch (1994, p. 22) asseveram que: “[...] alteram os morfemas lexicais, adaptando-os à expressão das categorias gramaticais que a sua classe admite: (nos nomes, gênero e número; nos verbos, modo e tempo, número e pessoa)”.

Temos então o que a gramática normativa vai denominar de flexões número-pessoal e modo-temporal, estudados inicialmente nas introduções aos estudos morfológicos. Patrocínio (2011, p. 236) nos fala sobre as flexões dos nomes, mencionando que:

A flexão não cria uma nova palavra; apenas cria, por meio de desinências específicas (-a, para feminino; -s para plural), uma *nova forma* da mesma palavra. Essa nova forma, por não ser outra palavra, não precisa entrar no dicionário. Assim é que nos dicionários aparecem, por exemplo, *aluno*, mas não aparece *aluna*, nem *alunos*, porque essas formas são apenas flexões de *aluno*, e não outras palavras. (grifo do autor).

O processo flexional dos nomes subdivide-se de cinco maneiras, a saber: aditivos, substratos, alternativos, morfema zero e morfema latente.

Os morfemas flexionais aditivos são o resultado do acréscimo de um ou mais fonemas ao morfema lexical. Segundo Silva e Koch (1994, p. 22), se considerarmos as palavras; *rapaz* e *rapazes*, *professor* e *professora*, temos a noção de gênero e número nos segmentos /-es/ e /-a/.

Outro fato curioso deste morfema é que possui arraigado um subtipo, chamado de *cumulativo*, resultante da acumulação de mais de uma noção gramatical, uma só forma linguística, sendo indivisível, ou seja, não se separando, este ocorre constantemente nos verbos portugueses. Silva e Koch (1994, p. 22) nos dão esses exemplos: *amáramos*, *bebêramos* e *partíramos*, os segmentos {-ra} e {-mos} indicam o modo acumulado ao tempo e número à pessoa.

Os morfemas flexionais subtrativos são aqueles que resultam da retirada de um segmento fônico do morfema lexical. Como exemplo,

podemos citar as palavras: *órfão* e *órfã*. Notamos que a noção de feminino se dá pela retirada do morfema {-o}.

Os morfemas flexionais alternativos resultam na alteração ou mudança de um fonema no interior da palavra. Por exemplo, *novo* e *novos*, a vogal tônica /-o/ passa para /-ɔ/ (vogal fechada no singular, passa para aberta no plural).

O morfema-zero se dá pela ausência de marca para determinar algumas categorias gramaticais, como por exemplo, as palavras *mar* e *professor*. Silva e Koch (1994, p. 23) esclarecem que;

Só ocorre quando há oposição, isto é, quando o morfema lexical isolado assume uma significação gramatical em virtude da ausência do morfema que expressa a significação oposta. No morfema *mar*, a ausência da marca de plural /-es/ indica a noção de singular. (...) *professor*, a ausência do morfema /-a/ expressa a noção de masculino.

Assim, o morfema-zero acrescido de morfemas aditivos dá a noção de gênero e número aos vocábulos. E os morfemas aditivos funcionam como oposição aos vocábulos anteriores.

O último dos morfemas flexionais é o morfema latente ou alomorfe, consistindo em similaridade ao morfema-zero, não possuir marca, se diferencia no fato de não apresentar morfema gramatical próprio para se enquadrar em uma categoria. Por exemplo, as palavras *lápiz* e *artista*, ambos designam o singular/plural e masculino/feminino, tendo sua flexão por meio do contexto, do uso.

Já os morfemas derivacionais são aqueles que criam novas palavras por meio de acréscimos aos lexemas, não obedecem a uma regra específica, então o que vale para uma determinada palavra pode não funcionar para outra. Silva e Koch (1994, p. 24) destacam ainda uma incoerência na gramatical tradicional, classificando os morfemas caracterizadores de grau aumentativo e diminutivo em flexionais, quando, segundo o entendimento das autoras, deveriam ser derivacionais.

Quanto ao último morfema, os morfemas relacionais, são:

Aqueles que ordenam os elementos na frase, possibilitando a concatenação dos morfemas lexicais entre si, como as preposi-

ções, conjunções e pronomes relativos. (...) pertencentes à sintaxe, por isso não abordado aqui. (SILVA e KOCH, 1994, p. 26).

Abordados todos os tipos de morfemas, destacaremos o processo pelo qual eles descrevem o processo de formação das palavras.

1.2 O processo de formação das palavras.

A formação de palavras ocorre por meio de uma combinação e recombinação de morfemas, surgindo as palavras que irão se integrando ao nosso vocabulário e nos fazendo mais aptos a executar a nossa competência linguística.

Vejam como acontece o processo de formação, que ocorre de duas formas principais: por derivação e por composição. Há vários tipos de derivação e iremos enfatizá-los de maneira breve.

A prefixal é o resultado do acréscimo de prefixo à palavra primitiva, formando uma infinidade de novas palavras a partir do radical. Como exemplo, temos o verbo pôr - **compor** - **dispor** - **contrapor** - **recompor** - **repor**. Fica clara a junção dos prefixos (em destaque) com o vocábulo já existente para originar outras palavras.

A sufixal consiste em acrescentar sufixo a um radical já existente. Por exemplo, a palavra *terra*, em que o seu radical é {terr}, originando assim, **terreiro** - **terreno** - **terraplanagem** - **terraço**.

Temos a prefixal e sufixal, que consistem no acréscimo de sufixo e prefixo ao morfema lexical, dando origem a outras palavras, tais como, **deslealdade** e **infelizmente**, percebemos através do destaque de seus afixos, porém, se retirarmos um deles, ainda originará outra palavra, diferente da (parassintética ou) parassíntese, ocasionado por meio do acréscimo do sufixo e do prefixo simultaneamente, é a junção do prefixo mais o radical (ou o lexema) e o sufixo. Tomamos como exemplificação as palavras **entardecer** e entristecer. O vocábulo tarde fica ao meio do prefixo em mais o sufixo -cer, originando o vocábulo, entardecer, o mesmo ocorre com a palavra triste, dando origem a nova palavra, **entristecer**

Até aqui, vimos que acrescentando os afixos tornaremos um vocábulo mais amplo, mas temos um processo que denominamos de regres-

sivo, que ocorre ao se eliminar a parte final de uma palavra primitiva, obtendo por esta redução, uma palavra derivada. Incidindo muito na formação dos substantivos a partir de verbos. Assim, os verbos, **Vender**, origina o substantivo venda, **Ajudar**, ajuda, **Auxiliar**, auxílio e **Sacar**, saque.

Por último, enfatizamos a derivação imprópria, ou seja, quando uma palavra, sem sofrer nenhuma alteração por sufixo ou prefixo, muda sua classe gramatical de acordo com o contexto em que está inserida. Silva e Koch (1994, p. 33) explicitam que: “[...] processo de enriquecimento vocabular ocasionado pela mudança de classes de palavras”. Por exemplo, a frase: “O **não** é uma péssima resposta”. O vocábulo **não**, que é um advérbio de negação, está desempenhando o papel de substantivo na frase. Embora as autoras Silva e Koch não considerem um processo derivacional morfológico apenas, mas sintático-semântico, ainda assim, incluímos nesta listagem, pois seu conhecimento também se faz importante.

Já falamos da derivação, agora iremos abordar sobre a composição, que consiste em formar palavras compostas a partir de palavras simples. Há dois tipos de composição: por justaposição e por aglutinação, vejamos suas diferenças.

A composição por justaposição ocorre quando os elementos não perdem nenhum de seus fonemas, isto é, são justapostas, como, por exemplo, a combinação dos vocábulos: guarda + roupa, que origina o vocábulo guarda-roupa, Passa + tempo, passatempo e Segunda + feira dá origem a segunda-feira.

Já a composição por aglutinação consiste em aglutinar os elementos (juntar) para formar o composto, no entanto, um deles perde fonema, ou seja, a sua unidade sonora individual. Ocasionalmente palavras novas por meio da supressão de algum fonema e junção com os demais. Com exemplificação, temos: Água + ardente origina aguardente (houve a perda do “a”) e Plano + alto origina o vocábulo planalto (havendo a perda do “o”).

Há outros processos de criação de novas palavras, tais como a onomatopeia, a abreviação, a sigla e outras formas, no entanto, iremos focar apenas estas já explicitadas, porém, a título de conhecimento e diferenciação, iremos abordar de maneira sucinta os mencionados.

A onomatopeia é utilizada na língua portuguesa para indicar sons ou ruídos naturais. Já a abreviação funciona como uma forma de reduzir as palavras, a fim de facilitar a comunicação, bem como torná-la mais ágil e rápida.

Já as siglas são conjuntos de letras iniciais dos vocábulos que, em sua maioria, são os principais, os mais representativos do nome (geralmente composto) que compõem o nome de uma organização (financeira, comercial, logística), uma instituição, um programa, um país, entre outras possibilidades. Assim, podemos ter muitos processos para formação de novas palavras.

1.3 Flexão nominal e verbal.

A flexão nominal consiste no estudo das relações entre adjetivo e substantivo, pronome e substantivo, artigo e substantivo, numeral e substantivo. Enfim, a relação entre os nomes. Para isso, esses nomes sofrem alterações em sua forma, daí temos as flexões de gênero e de número.

Traço característico da flexão de gênero, segundo Silva e Koch (1994, p. 40) é:

O gênero que condiciona uma oposição entre forma masculina e forma feminina, é caracterizado por flexão, através do morfema /-a/ (forma marcada) no feminino, e do morfema \emptyset (forma não marcada), no masculino (peru – perua). (grifo nosso).

Fato esse, que torna as palavras essencialmente masculinas (forma não marcada) e as palavras femininas, como bem explicitou as autoras mencionadas, vem marcado pelo acréscimo do morfema {-a} indicador de feminino.

Há outras formas de passagem do masculino para o feminino, pois nem todas as palavras admitem tal supressão já falada. Em palavras como casa, cônjuge e criança, a vogal final não indica gênero, “simplesmente indica a classe gramatical” (SILVA e KOCH, 1994, p. 41), mas o emprego dos artigos possibilita sua classificação em gênero, assim, cabendo o seu uso marcar os gêneros dos substantivos.

A respeito da flexão de número, Silva e Koch (1994, p. 41) nos falam que: “[...] cria um contraste entre forma singular e plural, é também caracterizada por flexão, através do morfema flexional {-s} no plural e pela forma não marcada no singular (peru – perus)”. Embora haja outras formas de marcação de número, este processo é o mais comum e fácil.

Silva e Koch (1994, p. 43) explicitam as alomorfias de gênero:

Subtração da forma masculina – órfão – órfã (morfema subtrativo), alternância vocálica redundante e não-redundante – formoso – formosa; novo - nova (morfema aditivo e alternativo) e distinção de gênero diferente sem flexão – o, a intérprete (morfema alternativo).

A essas alomorfias são perceptíveis a flexão numérica e de gênero por meio de processos de supressão de alguns morfemas e do uso de determinantes, tal como: o artigo, tão importante para identificação do gênero de algumas palavras.

Quanto à flexão verbal se diferencia da nominal pelo fato de possuir maior complexidade em suas flexões, de tempo e modo (inexistente na nominal) e número e pessoa. Além de ser, dentre todas as classe gramaticais, a que mais apresenta possibilidades de sofrer flexões e cada uma possui características, tais como: de pessoa, indica as três pessoas relacionadas ao discurso, representadas tanto no modo singular (eu, tu e ele/ela), quanto no plural (nós, vós e eles/elas).

Quanto ao número, representa a forma pela qual o verbo se refere a essas pessoas gramaticais. E outra característica importante para essas flexões, é o fato de que não se separam, tanto que são denominadas de desinências número-pessoal e modo-temporal.

Já a flexão de tempo relaciona-se ao momento expresso pela ação verbal, referindo a ideia de um processo ora concluído, em fase de conclusão, ora que ainda está para concluir, representado pelo tempo presente, pretérito e futuro. Já a flexão de modo revela a circunstância em que o fato verbal ocorre. Temos, portanto, a desinência modo-temporal.

2 GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros textuais segundo Marcuschi (2002, p. 22) são uma “noção propositalmente vaga para aferir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária [...]”, ou seja, temos a ideia de qual gênero pertence um texto a partir de semelhanças e diferenças estruturais que encontramos nos diversos tipos de textos.

Por isso, há uma infinidade de gêneros textuais presentes no mundo. Tendo sempre a necessidade também de sabermos o que é gênero textual e tipo textual; gênero, como já falamos, é a ideia, Marcuschi (2002, p. 23) nos diz que “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivos para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Já tipologia textual, remetemos a “construções teóricas definidas por propriedade linguísticas intrínsecas” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Logo, a tipologia está ligada a “aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempos verbais e além das designações dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição” (MARCUSCHI, 2002, p. 23) termos que estão mais próximo de nós que a ideia de gênero, embora no dia a dia, saibamos usar um leque de gêneros, tal como a carta, o *e-mail*, o bilhete e diversos outros, constituindo e atribuindo-lhes forma e conteúdo.

2.1 As características dos gêneros “charge” e “tirinha”

O gênero charge é constituído por diversas características, o bom humor, a ironia e a linguagem verbal e não verbal são alguns deles, embora seja vinculada aos textos jornalísticos, se apresenta também em revista, *bloggers* e livros didáticos. O uso das charges, nesses veículos, tem como objetivo informar de maneira crítica e reflexiva sobre algum fato, principalmente, político e social.

Aliando uma linguagem verbal e uma não verbal, as charges são mais do que piadas gráficas cheias de humor e com bastante ironia. São textos que podem ser usados para denunciar e criticar as mais diversas situações do dia a dia relacionadas com a política e a sociedade. Como prova de sua relevância, estão cada vez mais presentes nas provas de concursos e vestibulares, de *sites* e *bloggers*, além dos livros didáticos.

Podemos dizer, portanto, que o principal objetivo de uma charge é transmitir uma visão crítica sobre determinado assunto que esteja sob alvo de discussões na sociedade atual, satirizando personalidades conhecidas ou situações, traço que o diferencia das tirinhas.

As tirinhas são sequências de quadrinhos que fazem, geralmente, uma crítica aos valores sociais. O que as diferenciam das charges é o fato de elas não terem compromisso com acontecimentos do dia a dia, como as charges.

São publicadas com regularidade, tendo uma sequência, há a utilização dos seus personagens em várias histórias diferentes, sempre usando a criticidade, a ironia e as linguagens verbais não verbais como recursos expressivos.

Retratam situações diversas, eclética quanto aos temas, que variam da científica ao futebol, do cinema ao teatro, da culinária às mais diversas profissões. Fazendo, assim, desses gêneros textuais um poderoso recurso para a aplicação das regras morfológicas, afinal, é a língua em uso corrente.

3 ANÁLISE DAS CHARGES E TIRINHAS

Analisando a primeira tirinha, temos um dos personagens mais usados nas gramáticas, Hagar, que utiliza um dos processos de formação de palavras, influenciando o seu companheiro a criar outra palavra. A seguir, apresentamos uma das tirinhas de Hagar.

Figura 1.



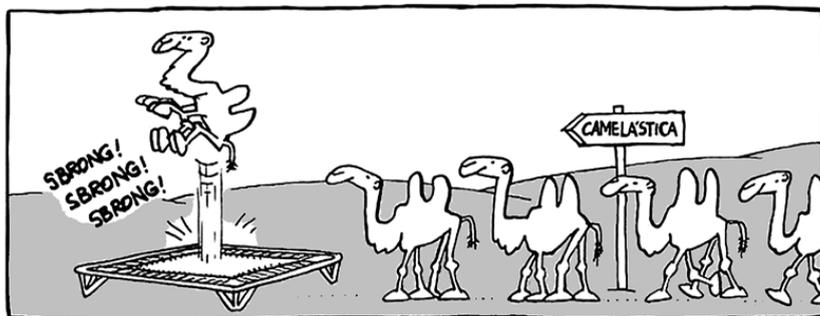
Fonte: BROWNE, Dik. Hagar. Folha de S.Paulo, São Paulo, 12 jan. 1999.

Percebemos na tirinha reproduzida acima a criação e utilização de uma nova palavra, “*desaproximemos*” usando o prefixo latino **des-**, que significa negação ou ação contrária e pelo contexto, ao usar a palavra *desvantagem*, que sofre o mesmo processo derivacional, é possível dar significado à nova palavra, afinal, se *desvantagem* é não ter vantagem, *desaproximemos* é não ter aproximação, a ação contrária a aproximar-se.

Por meio da derivação prefixal e do neologismo, que é a criação de nova palavra, fica claro a possibilidade de trabalhar os elementos do processo de formação de palavras por meio das tirinhas.

Na segunda análise abordamos a charge abaixo e destacamos as ações dos personagens, alguns camelos estão em fila, enquanto um está pulando em uma cama elástica.

Figura 2.



Fonte: LAERTE, Classificados: livro 2. São Paulo: Devir, 2002.

A imagem da figura 2 é perfeita para trabalharmos com o processo denominado de aglutinação, isto é, aquele em que há perda fonética na junção das palavras. Não há muita dificuldade em entendê-la, pois o que vemos tanto no texto verbal como no não-verbal é bem claro. Temos uma fila de camelos esperando a sua vez de pular numa cama elástica.

O humor da tirinha está na placa que vemos em segundo plano. Nela se lê “*camelástica*”. A palavra, formada por aglutinação, visto que é a junção das palavras *camelo* e *elástica*, chama a nossa atenção pelo fato inusitado, camelos em uma cama elástica, remetendo-nos também à cama + elástica.

Na terceira tirinha, temos um clássico do uso desse gênero, que traz a famigerada Mafalda, do autor Quino. Abaixo discutiremos a análise, a partir do uso da palavra *lápiz*.

Figura 3.



Fonte: LAVADO, Joaquim Salvador (Quino). Toda Mafalda, da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes,1991.

Na figura 3, ao analisarmos a palavra *lápiz*, é possível notarmos que a palavra encontra-se no singular, pois Mafalda diz necessitar de “um *lápiz*”; se fosse plural, ela diria “Você tem dois *lápiz*?”. Percebemos que não importa a quantidade de *lápiz*, pois tanto no plural quanto no singular, a grafia será a mesma.

Esse é um caso de morfema flexional alomorfe, afinal a ideia de plural ou singular é extraída do contexto, pois na palavra *lápiz* não há marca indicativa de número. Dizemos, então, que essa palavra é composta de um radical mais o alomorfe \emptyset de número (plural ou singular), em virtude de não apresentar nenhum dos alomorfes de plural utilizados em língua portuguesa que são: -s, -es, -is.

Vale ressaltar, ainda nesta tirinha, que na palavra *desmornar*, a princípio, teríamos a falsa ideia de ser uma palavra que sofreu um processo derivacional prefixal, se comparada a outras semelhantes, tais como; *desfazer* e *desmontar*, Poe exemplo. No entanto, não se configura como tal, pois diferentemente das palavras *desfazer* e *desmontar*, que há realmente a prefixação, *des + fazer* e *des + montar*, é impossível fragmentar a palavra *des + mornar*, uma vez que não existe o vocábulo *mornar*.

Na quarta e última figura, temos uma fila de carros, aparentemente formada devido a um acidente. No trânsito, quando há um acidente envolvendo vários carros em uma sequência de batidas, denominamos de engavetamento de veículos. No caso, a palavra *engavetamento* foi usada na tirinha, mas não contendo o mesmo significado já mencionado. A seguir ilustramos a figura para o leitor compreender melhor a discussão:

Figura 4.



LAERTE. *Classificados*, livro 2. São Paulo: Devir, 2002. p. 13.

Fonte: LAERTE, *classificados*, livro 2. São Paulo: devir, 2002. p.13.

Na imagem da figura 4, notamos que houve um acidente de trânsito, porém não um engavetamento entre veículos, mas literalmente o motociclista bateu em uma gaveta que estava sendo transportada por um caminhão.

A palavra *engavetamento* nasce por meio do processo que denominamos de parassintética, isto é, quando ocorrendo o acréscimo do sufixo **{-mente}** e do prefixo **{em-}** simultaneamente.

Fica relevante por meio dessas charges/tirinhas utilizadas, como análise desta discussão, a possibilidade de estudar e/ou ensinar morfologia na educação básica por meio desses gêneros, afinal, estas ex-

pressões comunicativas que unem o texto verbal ao texto não-verbal contemplam as regras gramaticais usuais nas gramáticas, perfazendo uma criticidade conjunta com análise verbal e não-verbal da imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa era saber se a “charge” e as “tirinhas” tinham possibilidade de serem bons recursos didático-pedagógicos para o ensino da morfologia na educação básica e o que esperávamos confirmou-se, por meio de análises de quatro charges/tirinhas, podemos perceber que sim, utilizando-as de forma bem sistemática, há possibilidade de uso desses gêneros com o intuito de ensinar o processo da formação de algumas palavras e das classes morfológicas, afinal contemplam as regras gramaticais.

Então, por isso, acreditamos que este trabalho seja de relevância para o estudo e ensino da morfologia, e o quanto ele é importante para os dias atuais, afinal, o Exame Nacional do Ensino Médio enfatiza muito o uso desses gêneros e conhecê-lo previamente é necessário para obter um bom desempenho nas provas avaliativas.

Sabendo que sua utilização é maciça em vestibulares e concursos, os professores de Língua Portuguesa devem usar e apresentar aos alunos em suas aulas de gramática, esse recurso, para que se familiarizem e possam usufruir da criticidade possibilitada pelas tirinhas e charges.

REFERÊNCIAS

- BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.); MACHADO, Anna Rachel (Org.); BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19-36.

- PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neusa Terezinha.
Gramática: teoria e exercícios. Ed. Renovada, São Paulo: FTD, 2008.
- PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática.** Volume único. São Paulo: FTD, 2011.
- RAMOS, Norma Suely Campos e, GOMES, Raimundo Francisco.
Morfologia da Língua Portuguesa. Teresina – PI: UAB/UES-PI, 2011.
- REIS, Benedicta Aparecida costa dos. **Manual compacto de gramática da língua portuguesa.** 1 ed. São Paulo: Rideel, 2010.
- SILVA, Maria Cecília Pérez de Sousa e, KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística aplicada ao português:** morfologia. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1994. P. 18 a 62.
- ZANOTTO, Normelio. **Estrutura mórfica da língua portuguesa.** 2 ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 1991.

HISTÓRIAS PRA QUEM TEM HISTÓRIA: A LITERATURA COMO ESTRATÉGIA NO ACOLHIMENTO DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Robert Reiziger de Melo Rodrigues

Introdução

De acordo com a política de Assistência Social de Bento Gonçalves/RS, compete ao município propor e executar ações voltadas ao fortalecimento de vínculos afetivos para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Entende-se por “vulnerabilidade social” o conceito difundido pelo Ministério do Desenvolvimento Social:

vulnerabilidade refere-se ao indivíduo e famílias com perda ou fragilidade de vínculos afetivos, pertencimento e sociabilidade; identidades estigmatizadas em termos étnicos, culturais e sexuais; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e ou acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos ou indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal ou informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem apresentar risco pessoal e social. (BRASIL, 2009, p. 29).

Conhecer as vulnerabilidades sociais e as desigualdades é fundamental, visto que a inclusão dos “invisíveis” é um dos pilares que orientam uma sociedade ética e justa. Nesse ínterim, esta pesquisa justifica-se pela contribuição que a literatura pode promover no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. A literatura infantil, além de desenvolver a imaginação e a compreensão, pode desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, atuando de maneira positiva no processo de aprendizagem da criança. Assim, a literatura infantil pode auxiliar na constituição de um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Além disso, deve-se reconhecer que o trabalho dos Serviços de Convivência é de suma importância para o desenvolvimento dos jovens atendidos, no intuito de que as limitações impostas pelo contexto social não se mantenham durante a vida adulta.

Para efetivar este projeto, observar-se-á, ao longo de um mês, aulas ministradas em um dos Serviços e Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município. Após a observação, verificar-se-á quais temáticas referentes aos Direitos Humanos estão pouco desenvolvidas nas crianças, sobre as quais serão planejadas ações de forma a suprir suas carências sociais. Essas ações serão executadas a partir de atividades literárias, pois, segundo Cunha (1986),

A obra literária para crianças é essencialmente a mesma obra de arte para o adulto. Difere apenas na complexidade da concepção: a obra para crianças será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa. Essa simplicidade de concepção deve criar também a simplicidade de linguagem. Mas isso não significa facilitação, redução artística. (CUNHA, 1986, p. 10).

Dessa forma, a presente pesquisa visa: refletir sobre as diferentes vulnerabilidades sociais; promover os Direitos Humanos e os valores essenciais à vida; evidenciar as principais vulnerabilidades das crianças atendidas pelos Serviços de Convivência; planejar ações efetivas para o acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade social; e proporcionar a inclusão e cidadania através da contação de histórias literárias.

O surgimento da Educação Social e sua relevância nos espaços de atuação

Houve, a partir do século XVI, uma reformulação do espaço de ensino. O ensino era, até então, feito por professores de forma isolada. A partir daí, foram construídos prédios que abrigavam várias salas de aula e, de certa forma, padronizaram o espaço do que hoje conhecemos como escola. Essa reformulação exigiu que os professores, dentro de suas autonomias, ensinassem conteúdos similares, “resultando numa gradação sistemática e numa divisão correspondente de matérias” (PETITAT, 1994, p. 144). Assim, os chamados saberes escolares constituíram disciplinas individuais, modelo escolar utilizado até os dias atuais.

Neste momento histórico, a escola estava restrita a poucos privilegiados que se alfabetizavam. Os jovens iam à escola aprender a ler e escrever como um instrumento de alfabetização, apenas. Essa restrição às camadas privilegiadas, ainda que em menor escala, ainda ecoa em nossa sociedade nos dias atuais, tendo em vista que os indivíduos pertencentes às classes sociais menos favorecidas, mesmo que tenham acesso gratuito à educação, são os que menos concluem o ensino básico.

A partir de 1950, há crescente reivindicação das camadas populares pelo direito à escolarização, o que leva à ocorrência da democratização da escola e de outros espaços educacionais (SOARES, 2004, p. 166). O número de alunos no ensino médio triplica e, como consequência, há contratação mais ampla e menos seletiva de professores, fato que ecoa até hoje, pois do Educador Social, por exemplo, é exigida apenas formação de nível médio. A partir da inclusão das classes menos favorecidas na educação, percebeu-se a necessidade de criar projetos no contraturno escolar com intuito de garantir a permanência e êxito dos educandos que até então não tiveram contato algum com o ambiente escolar. Dessa forma, o governo federal cria os Centros de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CEACRIs). A partir daí surge, no Brasil, o conceito de ‘Pedagogia Social’, através dos termos ‘Educador Social’ e ‘Educação Popular’:

A terminologia Pedagogia Social aparece no Brasil pela primeira vez relacionada à terminologia Educação Popular, no século

XX, ambas atreladas a um contexto histórico em que grande parte da população brasileira não tinha acesso à escola, não sabiam ler ou escrever (RIBAS, 2010, p. 94).

A ocupação de Educador Social foi incluída na Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), do Ministério do Trabalho e Emprego, apenas em 2009. Suas atribuições e deveres referem-se a pessoas em situações de risco pessoal e social, e tem como local de trabalho as ruas, abrigos e espaços de convivência. Dessa forma, o Educador Social caracteriza-se por ser um profissional que utiliza ferramentas pedagógicas para intervir nas problemáticas dos indivíduos. Este profissional passa, portanto, a ser responsável por atividades pedagógicas que estimulem a integração social de jovens em situação de risco, excluídos e/ou em situação de vulnerabilidade social.

Taborda e Dias (2015) definem o perfil do educador social:

É ator, pois vive no palco da vida as mesmas vivências, alegrias e dificuldades que qualquer outro sujeito preconiza na sua existência. É Educador Social, pois confronta os outros com os projetos de vida e com a realidade que se lhes apresenta, ajudando-os a perspectivar e delinear estratégias para a melhoria da sua qualidade de vida. E, por fim, é mediador, pois tem a capacidade de gerir grupos, primando pela relação interpessoal e grupal de cada ser humano, focando a dignidade do mesmo. (Taborda e Dias, 2015, p. 27).

O Educador Social, portanto, é a figura que está inserida nos meios de educação não formal, voltados para crianças que estejam em situação de vulnerabilidade social e que necessitam acompanhamento diário e a máxima atenção e afeto daqueles que os rodeiam. Esses fatores fazem com que essa profissão se torne tão importante quanto outras no mercado de trabalho, tendo em vista que, atualmente, o termo “vulnerabilidade” não está relacionado somente à questão da renda. Conforme Libâneo, o Educador Social precisa ter a concepção de que

[...] educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de in-

divíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. (2010, p. 30).

Esta concepção de Educação pode estar distante das experiências dos Educadores Sociais, pois quem atua nesses espaços têm, normalmente, formação de ensino médio. A maioria dos funcionários é estagiário e estão cursando o ensino superior em áreas de licenciaturas, ou bacharelado em psicologia ou assistência social.

Atualmente, o município de Bento Gonçalves possui cinco Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e um Centro de Convivência Infantil (CECI). A nomenclatura CEACRI foi substituída por SCFV em 2009, quando estes espaços deixaram de vincular-se à Secretaria de Educação e passaram a ser coordenados pela Secretaria de Assistência Social. Os SCFV localizam-se em bairros com alta taxa de vulnerabilidade e as crianças e adolescentes atendidos frequentam estes serviços no contraturno escolar. O papel do Educador Social dentro destes serviços é fundamental para que os jovens atendidos se sintam acolhidos e protegidos pelos direitos humanos básicos, como o direito à alimentação e ao convívio social. Dessa forma, constata-se que no cotidiano deste profissional é necessário estar presente a tentativa de resgate dos sentimentos que ao longo da trajetória de cada jovem foram perdidos devido à carências emocionais ou vivências que violaram seus direitos humanos. Segundo Leonardo Boff,

[...] A ternura é o afeto que devotamos às pessoas e o cuidado que aplicamos às situações existenciais. [...] A ternura é o cuidado sem obsessão: inclui também o trabalho, não como mera produção utilitária, mas como obra que expressa a criatividade e a autorrealização da pessoa. (1999, p.118).

A falta de formação e de incentivo aliados à desvalorização do profissional configuram um espaço de estrutura precária, pois os pro-

fissionais não estão capacitados para trabalhar os diferentes métodos pedagógicos que garantam aos indivíduos atendidos pelos Serviços de Convivência a ressocialização e a reestruturação de sua cidadania; e daí a relevância desta pesquisa: justamente por conta da falta de formação e desconhecimento sobre as especificidades dos serviços de acolhimento, diversos Educadores Sociais desistem pouco tempo depois de ingressar na função. Por esse motivo, esta pesquisa pretende divulgar práticas pedagógicas que podem ser utilizadas por Educadores e Educadoras que estão iniciando e precisam de amparo pedagógico e referência quanto às vulnerabilidades sociais com as quais atuarão.

A importância da Literatura para o resgate da imaginação

A literatura infantil, em suas manifestações orais e escritas, é fundamental para a formação de uma sociedade leitora. Ouvir histórias, contadas ou lidas, entrar em contato com os livros, manuseá-los, observar as ilustrações, leva a criança a desenvolver a imaginação, a elaborar as emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. No entanto, Vargas Llosa (2004, p. 351), ciente da realidade da maioria dos países em desenvolvimento, afirma “que acontece o contrário, que a literatura tende a se encolher e, inclusive, desaparecer do currículo escolar como ensinamento prescindível”. Assim, cabe aos professores e educadores a tarefa de difundir a literatura, seja através da leitura, seja através da contação de histórias.

Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um bom leitor. Uma contação de história consegue deixar fluir o imaginário e leva a criança a ter curiosidade para descobrir o mundo dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo encontrados e resolvidos. (COELHO, 2000, p. 3). Abramovich enfatiza a importância de ouvir histórias para a formação da criança:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho ab-

solitamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1993, p. 16 e 17).

Sabe-se que existem dois fatores que contribuem para que a criança desperte o gosto pela leitura: a curiosidade e o exemplo. Dessa forma, contar histórias literárias mostra-se importante na formação de crianças que, por meio delas, poderão informar-se sobre a vida e os ambientes que as cercam, resgatando qualidades e o valor de experiências coletivas:

O ofício de contar histórias é remoto (...) e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida. (MEIRELES, 1979, p. 41).

Para Torres e Tettamanzy (2008, p. 5), “contar histórias é arte performática, em que se tenta retransmitir os contos pelos meios nos quais surgiram, ou seja, através de voz, corpo e gesto.” Assim, justifica-se o porquê, há séculos, o ato de contar histórias encanta crianças, jovens e adultos de todo o mundo, independentemente do lugar em que nasceram ou de sua origem social. Os contos de fadas, por exemplo, por meio de uma linguagem simbólica, abordam os grandes dilemas existenciais humanos, como o bem, o mal e a morte, tornando-se imprescindíveis para a criança compreender melhor a si mesma e aos outros no convívio social. (BETTELHEIM, 2009, p. 7). Além disso, contos de fadas demonstram sua essencialidade no meio da educação social, pois atuam como incentivadores da persistência, “dando à criança a esperança de que mesmo o mais medíocre pode ter sucesso na vida”. (BETTELHEIM, 2009, p. 10).

Conforme Candido (2004, p. 175), a literatura é um direito de todos os cidadãos, um bem incompressível. Sendo devida a todos como um direito essencial, tanto quanto alimentação e moradia, a literatura é, sobretudo, um instrumento de democracia, pois

Sem ela, o espírito crítico, motor da mudança histórica e melhor avalista de sua liberdade, com que contam os povos, sofreria uma perda irremediável. Porque toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos (VARGAS LLOSA, 2004, p. 359).

Cientes de que a literatura é um bem básico tão necessário quanto alimentação, moradia ou segurança, não é possível assegurar que todos tenham acesso a ela. É o caso das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, uma vez que, diante de seus problemas familiares e consequentes limitações sociais, os livros serão deixados de lado para serem priorizadas outras necessidades de maior urgência. No entanto, a literatura se ajusta bem ao combate dessas limitações, pois, segundo Vargas Llosa (2004, p. 362), a literatura “apazigua momentaneamente a insatisfação humana, desenvolvendo uma sensibilidade crítica inconformista com a vida”, ou seja, a literatura é imprescindível para uma sociedade democrática que não aceita o conformismo, a submissão de seus cidadãos e as leis que contrariem os Direitos Humanos.

Conforme Peter Hunt, os livros são essenciais para crianças e adolescentes, uma vez que são contribuintes da história social e vitais para cultura daquele que lê ou ouve uma história:

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. Em termos literários convencionais, convencionais, há entre eles textos “clássicos”; em termos de cultura popular, encontramos best-sellers mundiais, como a série Harry Potter, e títulos transmitidos por herança de famílias e culturas

locais. Estão entre os textos mais interessantes e experimentais no uso de técnicas de multimídias, combinando palavra, imagem, forma e som.” (HUNT, 2010, p. 43).

Além de proporcionar aulas criativas e motivadoras, ao utilizar a contação de história “todos saem ganhando, sejam os ouvintes, que serão instigados a imaginar e criar, seja o contador, que terá a oportunidade de recriar um ambiente de resgate da memória.” (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 7). Os jovens envolvidos se tornarão cidadãos criativos e comprometidos com o respeito à diversidade.

Contando histórias e democratizando o acesso à literatura

O primeiro objeto de análise consistiu nos índices de leitura dos jovens. Constatou-se que, entre oito e onze anos, 45% deles não sabe ler. Isso significa que, se ninguém contar-lhes histórias, o índice de leitura literária é nulo. A maioria afirma não ter livros em casa (75%). Essa carência é suprida pelo SCFV, que possui uma biblioteca com empréstimo livre, o que significa que a criança pode retirar livros e devolver quando quiser, se quiser. Todos os jovens afirmaram gostar de ouvir histórias (100%), e, quando questionados onde esse tipo de atividade é mais recorrente em suas vidas, a maioria relata que é na escola (70%), ou no SCFV (30%). A partir destes dados iniciais, foram observadas aulas ministradas no SCFV com intuito de sugerir livros e atividades para os educadores sociais.

Observou-se que os meninos atendidos pelo Serviço de Convivência, inclusive os mais jovens, provavelmente por vivenciarem situações de violência doméstica no ambiente familiar, recusavam-se a participar de atividades com meninas e inclusive a conviver com elas. Assim, é preciso focar em: promover brincadeiras e trabalhos em grupo; incentivar a não diferenciação de brinquedos e cores; trabalhar envolvendo a temática de gênero; e ler de contos envolvendo mulheres.

Para a contação de história, é possível utilizar a obra “Menino brinca de boneca?”, de Marcos Ribeiro, que conduz jovens, independente do gênero, a colaborarem nas mesmas atividades, sejam elas conven-

cionadas a serem “de meninos” ou “de meninas”, como jogar futebol, brincar de boneca, ajudar nos afazeres domésticos, etc. A partir dessa problematização envolvendo o livro, as crianças serão apresentadas às formas distintas de convivência social e/ou aparência (como utilização de piercing, tatuagem, padrões corporais) a fim de evidenciar que todos têm particularidades e que não há problema algum nisso.

Ainda na perspectiva da problemática envolvendo gênero, pode-se utilizar o livro de contos “Histórias de ninar para garotas rebeldes”, que conta ludicamente a história de grandes personalidades femininas que marcaram a história, como Frida Kahlo. Através do contato direto com os contos, as crianças podem criar seu próprio conto e/ou desenho envolvendo figuras ou personagens femininas de seu cotidiano, como a mãe, avó, tia, etc. A história pode ser compartilhada em uma roda, num momento posterior, entre toda a turma.

Além do ambiente da sala de aula, as crianças frequentam, semanalmente, o laboratório de informática. Através de pesquisa feita na internet, averiguou-se a existência de um jogo que conta a história do livro “A Escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães. Em virtude de ser gratuito, foi sugerida a instalação do jogo para que as crianças, ao mesmo tempo em que tivessem contato com a literatura em suas diversas manifestações, também compreendessem os dramas da escravidão e de ser mulher nos séculos XIX e XX. Segundo o criador do projeto de literatura em jogos, Miguel Oliveira, o jogo

consiste numa representação metafórica das experiências de Isaura, na qual ela percorre uma versão distorcida do Brasil-Colônia, revivendo o pesadelo que foi a vida cativa e a memória dos eventos que levaram a separar-se do seu bebê. Tentamos principalmente representar o estado psicológico e emocional da personagem, tentar compreender as tribulações por que uma pessoa na situação dela teria passado, de forma a invocar empatia nos jogadores, sublinhando o aspecto humano e as coisas que são comuns entre o jogador e a Isaura e, de fato, todos nós. (OLIVEIRA, 2014).

Ao longo da observação, também ficou evidente que questões sexuais precisavam entrar nas pautas de discussão. As crianças, a partir

dos seis anos, usavam palavras sexuais em tom pejorativo para depreciar seus colegas. Para tanto, pretendeu-se realizar a contação de história envolvendo artistas e arte LGBTQ+.

O livro sugerido para a contação foi “Meus dois pais”, de Walcyr Carrasco, produzido especialmente para ser trabalhada com crianças. Na obra, uma criança descobre que tem dois pais e que não há problema algum nisso. A partir desta leitura, podem ser debatidos e produzidos desenhos com as diferentes constituições familiares do século XXI. Durante esta atividade, as crianças podem ser estimuladas a ouvir músicas de artistas LGBTQ+, como Lulu Santos, Cássia Éller, Mallu Magalhães. Além disso, também pode ser produzido um mural com frases desses mesmos cantores e de outros artistas pertencentes à comunidade LGBTQ+, como o escritor Mário de Andrade e o cantor e compositor Cazusa.

Por fim, constatou-se a necessidade de também trabalhar questões envolvendo raça e religiosidade. Nos SCFV ocorrem, semanalmente, diversas oficinas de recreação, entre elas a oficina de capoeira. Diversos alunos recusam-se a participar por atribuem às vestimentas brancas e ao berimbau a alcunha de “macumba”, como algo pejorativo relacionado à dança. A partir do livro “O que há na África”, de Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga, pode-se fazer uma dinâmica envolvendo papel machê. Este material pode ser feito pelos próprios alunos com jornal, cola e água. Após confecção do material, eles podem produzir bonecos com a temática africana e pintá-los com tinta guache. Num primeiro momento, pode ser feita uma exposição e, depois, o boneco pode ser utilizado para brincadeiras.

Considerações finais

A presente pesquisa traz à tona os desafios e as complexidades envolvidas na função do Educador Social, tendo, como um dos objetivos, proporcionar o conhecimento sobre a importância da atuação deste profissional. Ainda que seja uma profissão relativamente nova, o Educador Social demonstra ser essencial na vasta caminhada das políticas públicas voltadas para o bem-estar das crianças e da população que estão expostas às diversas vulnerabilidades.

Constatou-se, após o estudo de caso, que as principais dificuldades das crianças atendidas pelos Serviços para a boa convivência em sociedade dizem respeito à questões envolvendo gênero, religiosidade e sexualidade. A partir disso, foram planejadas ações literárias que objetivaram a promoção dos Direitos Humanos e a redução de desigualdades sociais, propiciando o acolhimento e a redução da situação de vulnerabilidade das crianças e adolescentes, permitindo uma melhor qualidade de vida e colaborando na constituição de cidadãos autônomos e atuantes na mudança de suas realidades.

A escolha da Literatura como questão norteadora para as atividades deu-se em virtude das altas taxas de analfabetismo das crianças atendidas pelos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos a partir dos dez anos de idade (45% deles não sabem ler), e pela ausência de uma política cultural que incentive a leitura na cidade. Dessa forma, os textos literários não foram restringidos à atividades de entretenimento ou à análise de técnicas de escrita, mas culminaram na formação dos estudantes, na consolidação de suas condições humanas e nas suas vivências emocionais e afetivas.

A vulnerabilidade social, antes atribuída à baixa renda, situações de risco e/ou violências e somente ocorrida em locais com índice de pobreza, hoje é compreendida e reduzida de várias outras formas, inclusive através da literatura. Dessa forma, a partir das ações socioculturais envolvendo literatura e contação de histórias, acreditamos que os jovens serão bem acolhidos e provavelmente crescerão com mais dignidade humana, um direito de todos e todas.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Paz e Terra: São Paulo, 2009.
- BOFF, L. *Saber cuidar - Ética do humano – compaixão pela terra*. 16 ed. Petrópolis RJ, Vozes, 1999.

- BRASIL. Câmara de Deputados. *Projeto de lei n.º 5.346-c, de 2009*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C7B439948EB110D57CF00827858E39E0.proposicoesWebExterno2?codteor=1602478&filename=Avulso+-PL+5346/2009. Acesso em: 7 jun.2019.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas cidades, 2004. p. 169-191.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil*. Ática: São Paulo, 2000.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 2006.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo: Summus, 1979.
- PETITAT, Andre. *Produção da escola, produção da sociedade; análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- RIBAS, Érico. *A constituição da Pedagogia Social na realidade educacional brasileira*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis.
- SAMPAIO, Sara. *A Escrava Isaura é protagonista de um jogo “Português”*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/12/23/p3/noticia/a-escrava-isaura-e-protagonista-de-um-jogo-portugues-1822243>. Acesso em: 14 mar 2020.
- SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: Bagno, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

TABORDA M., & DIAS, P. C. (2015). *A práxis do Técnico Superior de Educação Social em escolas TEIP*. Manuscrito não publicado. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate de memória e estímulo à imaginação. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas*. Sessão aberta PPG-LET-UFRGS. Porto Alegre. Vol. 04. n. 01 – jan/jun 2008.

VARGAS LLOSA, Mario. A literatura e a vida. In: _____. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2004. p. 349–367.

O ACOMPANHAMENTO DO MONITOR DA SALA RECURSO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE

Ana Lúcia Costa Araújo

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo visa conhecer o acompanhamento dos monitores educacionais da sala de Recurso Multifuncional para o atendimento dos alunos com necessidade educacionais especiais na sala de recurso multifuncionais que proporcionou a busca por essa investigação. Assim, este trabalho tem como perspectiva contribuir com a compreensão dos processos formativos dos alunos com necessidades educativas especiais, que possibilitem diagnosticar os modelos de formações futuras, junto aos professores/monitores que atuam com a educação inclusiva.

Trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas, requer o conhecimento das deficiências e transtornos e constituir um processo de ensino que envolva a construção de um diagnóstico assim como um grande processo bem estruturado de atendimento a esse público. O planejamento que contemple cada transtorno ou necessidade especial do aluno realizado pelo professor regente quanto o pelo monitor que auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem nas salas de recurso multifuncional, o que necessita de uma formação permanente em face dos desafios oriundos do atendimento as crianças e aos familiares.

Assim, postas as bases que fornecem os motivos pela busca de informações, quando esta pesquisa traz em seu propósito a o fim último de discutir e trazer à reflexão, sobre: [...] o que é relevante ao aluno com NEE, frequentar a sala de informática da escola? Logo, um estudo que não se esgota em seus quadrantes, nem tão pouco vem engessar para outros olhares mais aprimorados.

Portanto, esta estrutura nos leva a demarcar mais especificamente as variáveis que se estendem para um olhar mais amplo e intersubjetivo, a ação assistiva do computador. Este deve ser o ponto convergente de mecanismos de inclusão e atendimento diferenciado daquele proposto no quadrante da sala de aula.

Assim, este artigo se apresentará em dois capítulos: o primeiro vem discorrer sobre a sala de recurso multifuncional, a sua estrutura física e a formação do monitor/professor para atuar com os alunos com necessidades especiais. No capítulo segundo, a formação do aluno com NEE surge com base no planejamento pedagógico inclusivo e os recursos utilizados pelos monitores, como será verificado ao longo do texto.

2. A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Para que uma educação seja realmente inclusiva, é necessário que o governo proporcione condições para que isso ocorra. Isso porque, os alunos com necessidades educativas especiais necessitam de uma adaptação que lhe forneça condições para o processo de aprendizagem.

Com isso, a construção de um sistema educacional inclusivo, principalmente aquele cuja configuração de sua modalidade de atendimento vem sendo reconfigurado com base nas TICs, ou seja, com a implantação da sala de recurso, se faz presente e necessário tendo em vista que essa nova reconfiguração de atendimento aos alunos com deficiência se encontra postulado na Declaração de Salamanca (1994) (LOPES e MARQUEZINE, 2012).

Diante o exposto, surge a sala de recursos multifuncionais, conhecida como SRM, que é um programa do governo federal, promovido pelo MEC/Secretaria de Educação Especial desde 2005 que tem como proposta promover um ensino de qualidade para os alunos com deficiências sejam eles os transtornos globais do desenvolvimento até

as altas habilidades. Esse programa é desenvolvido como uma forma complementar da educação básica (Brasil, 2007).

A busca por uma escola para todos, com o acesso universal à escolaridade e ao atendimento às necessidades educacionais especiais tem contribuído com o processo da construção de uma escola comum inclusiva. Diante disso,

O Atendimento Educacional Especializado – AEE pode ser compreendido como um conjunto de atividades, de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados pelas escolas, envolvendo toda a rede de ensino. Esse conjunto de atividades tem que necessariamente ser desenvolvido de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino regular, mas nunca em substituição a ela. Isto porque na perspectiva da educação inclusiva todos os educandos tem direito a aprender os mesmos conteúdos e frequentar os mesmos espaços escolares sem segregação, tratamento desigual subestimação de suas capacidades ou superestimação de suas dificuldades (NORONHA, 2016, p.70)

São esses conjuntos de atividades e estratégias que fazem com que todo o processo de acessibilidade e efetivação da inclusão ocorra, proporcionando assim, o que de fato é a proposta do programa da sala de recursos multifuncionais. Para que essa efetivação ocorra é necessário que as escolas por meio dos PPP – Projeto Político Pedagógico, proporcione a oferta do AEE com base na organização que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, dispõe:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos estudantes;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Dentre todos os elementos que contribuirão para a consolidação de um espaço de inclusão, temos também a principal ferramenta que são as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação que proporcionam cada vez mais à educação, uma qualidade e uma praticidade na forma de ensinar. Isso porque, os alunos cada vez mais se encontram conectados, e diante disso, cabe o professor contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos com as novas ferramentas tecnológicas. “O professor poderá ajudar o educando a fazer uma leitura crítica, principalmente, dos programas abordados pela televisão e pela Internet; terá a oportunidade não só de denunciar as manobras empregadas por estes meios de comunicação como à concepção de novos conceitos. (TIMBOÍBA et.aL., 2011, p.14).

Assim, a Sala de Recursos Multifuncional são

serviços de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...]. (BRASIL, 2001, p.50).

Diante disso, os estados da federação passaram a considerar esse projeto de Sala de Recurso Multifuncional como um grande contribu-

to para os atendimentos da Educação Especial que contribuirá e muito com o processo de formação de todos os alunos com NEE- Necessidades Educativas Especiais (LOPES e MARQUEZINE, 2012).

2.1. A estrutura da Sala de Recurso

Com o Governo Federal por meio do Ministério da Educação e o seu Programa de Implantação de salas de Recursos Multifuncionais, as Salas de Recursos Multifuncionais passaram a existir no território brasileiro com o objetivo de apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado –AEE, com condições de acesso e infraestrutura. Toda a infraestrutura que constitui o espaço de AEE – Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recurso, requer tanto uma preparação didático-pedagógico quanto de equipamentos tecnológicos, como verifica-se abaixo:

Quadro 1. Sala de Recursos do Tipo I

Equipamentos	Material Didático-Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha rítmica
01 Scanner	01 Memória de numerais I
01 Impressora Laser	01 Tapete alfabético encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software para comunicação alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão criativo monta tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra cabeças – sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de associação de ideias
	01 Dominó frases
Mobiliários	01 Dominó de animais em Libras
	01 Dominó de frutas em Libras
01 Mesa redonda	01 Dominó tátil
04 Cadeiras	01 Alfabeto Braille 01 – Kit de lupas manuais

Equipamentos	Material Didático-Pedagógico
01 Mesa para Impressora	01 – Plano Inclinado – suporte para leitura
01 Armário	01 – Memória tátil
01 Quadro Branco	
02 Mesas para Computador	
02 Cadeiras	

Fonte: Noronha, 2016, p.79-80.

Todos os materiais listados, fazem parte do modelo de sala recurso do tipo 1, que necessita tanto de materiais pedagógicos quanto de infraestrutura. Já o quadro 2, traz outro modelo de sala recurso que atende mais os alunos surdos.

Quadro 2. Sala tipo II

Equipamentos e Materiais Didáticos / Pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: MEC, 2017, p.20

Segundo Alves e Andrade (2016) cada tipo de Sala de Recursos Multifuncionais tem seu objetivo dentro do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

As salas de recursos multifuncional do tipo I são idealizadas e concretizadas para receber os alunos com diversos tipos de deficiências, exceto a deficiência visual. Já a sala de recursos multifuncionais do tipo II se diferencia por ser planejada especialmente para receber apenas os alunos com deficiência visual, contando com todos os recursos da sala do tipo I (ALVES e ANDRADE, 2016, p.322).

Enquanto a primeira é destinada a todos os alunos com deficiências sejam elas física ou intelectual, a segunda é destinada apenas ao aluno com deficiência visual. Tendo como foco a educação em braille. Alves e Andrade (2016) acreditam que a sala de recurso necessita tanto de materiais adequados para o atendimento em geral quanto de um professor que seja capacitado para atender a todas as demandas de inclusão existentes na escola. Com isso, o domínio do sistema de braille e da língua de sinais – Libras é de extrema importância para o profissional que irá atuar nessa sala.

Já entre 2012/2013 o governo federal fez uma nova atualização dos quites que compõem uma sala de recursos multifuncionais. Essa foi a última atualização dos materiais:

Quadro 3. Sala com Atualização de Materiais

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
2 Notebooks
1 Impressora multifuncional
1 Material dourado
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Dominó tátil
1 Memória Tátil
1 Alfabeto Braille
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Lupa eletrônica
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Mouse estático de esfera
1 Teclado expandido com colmeia

Fonte: MEC, 2017, p.20

De forma mais resumida, as escolas têm mais condições de possuírem o básico para atender a demanda existente de alunos especiais. O que não inviabilizaria o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que as salas recursos surgem como complemento da educação básica inclusiva.

2.2. A formação do monitor para atuar na sala recurso

É importante ressaltar que o monitor/professor de AEE necessita estar ligado a família e a comunidade escolar para que juntos todo o processo de construção e mediação da aprendizagem da criança possa ocorrer de forma plena. Assim, seu compromisso é buscar possibilidades de rompimento das barreiras que interferem na participação do educando com alguma necessidade educacional especial nas salas de aula comuns (NORONHA, 2016, p.84).

Para Alves e Andrade (2016) todos os profissionais que atendem os alunos com NEE precisam se especializar de forma a garantir a todos, uma educação de qualidade. Segundo os autores, é preciso que os alunos sejam atendidos pela educação básica e no contraturno, o atendimento é feito na sala de recursos. É importante que o monitor/professor destaquem

O processo de formação dos monitores/professores para o atendimento dos alunos com NEE precisa ser feita por meio de parceria entre aqueles que de alguma forma, lidam com esses alunos. Bauch e Löhr (2014) acreditam que a parceria entre os professores da educação regular, a equipe pedagógica da escola, os pais e a comunidade com os professores que atendem na sala de recurso multifuncional poderá corroborar com o processo de avanço das habilidades e competências dos alunos.

Com essa parceria, os diversos obstáculos que irão surgindo ao longo do ano letivo poderá ser impedido ou amenizado com essa rede de apoio. Embora seja da responsabilidade do monitor/professor da sala recurso, a formação do aluno com NEE. Esse se não houver um conhecimento sobre como lidar com cada necessidade, seja ela física ou cognitiva ele não conseguirá atender as demandas que forem surgindo (Bauch e Löhr, 2014). Oliveira, Gotti e Dutra (2006, p.33) citado por (BAUCH e LÖHR, 2014) acreditam que

A Formação para inclusão educacional remete a parcerias entre professores de ensino regular e de ensino especial, equipe pedagógica, pais e comunidade, pois toda a ação para a inclusão envolve esforços coletivos. Ao professor da sala de recursos cabe orientar o professor da classe comum sobre estratégias e metodologias que favoreçam autonomia e envolvimento do aluno em todas as atividades propostas ao grupo. Pois “o de-

envolvimento da criatividade e da motivação dentro da área de interesse e ou de habilidade do estudante, vem ampliar as possibilidades de que o aluno tenha sucesso e satisfação pessoal.

Para além dessa parceria como um dos suporte para a formação do professor para atuar com os alunos com necessidades especiais, é preciso que a escola ou até mesmo o poder público viabilize aos monitores/professores condições de especialização nos diversos temas de inclusão, sejam eles voltados para aqueles que possuem deficiência auditiva, aos que tem também deficiência cognitiva que abarcam vários transtornos.

Para Vitaliano (2019) o processo de formação do professor para atender aos alunos com deficiência não ocorre apenas por meio de teoria, é preciso que seja dado a ele condições de atuar na sala de aula com o intuito de aplicar o que aprendeu com seus alunos sob a supervisão de um educador experiente. Não existe mais uma forma isolada para atuar na educação, hoje é necessário que o professor tenha sempre alguém que possa de modo cooperativo auxiliá-lo em todas as demandas.

Rodrigues (2008) em seus estudos traz três dimensões que contemplam a formação do monitor/professor para atuar com alunos com NEE. A primeira dimensão para ele se refere a teoria que envolve o processo de intervenção pedagógica a cada caso específico, nele o professor necessita conhecer de forma aprofundada todas as características de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, seja ele com TDAH, Dislexia, Síndrome de Irlen, Síndrome de Down, dentre outros. Depois há a necessidade, como segunda dimensão, de conhecer o processo de planejamento, avaliação e desenvolvimento de cada aluno com dificuldades ou com deficiências específicas. E por último, há a necessidade de se ater a um modelo educação que busque na aprendizagem dos alunos e também nas suas limitações e dificuldades ao longo do processo, conhecer e propor novas formas de conhecimento para que haja melhora nas habilidades e nas competências do aluno, corroborando assim, com a sua formação plena.

3. A FORMAÇÃO DO ALUNO COM NEE

3.1. O Planejamento Pedagógico para a inclusão

Segundo Abdian e Oliveira (2014, p.111) “no processo pedagógico, o aluno é sujeito, objeto e coprodutor, ou seja, sem sua participação

efetiva, o processo não se consubstancia, o que difere sobremaneira da “matéria prima” da empresa”. Os autores discutem a importância do saber envolvido no processo pedagógico, seja os conhecimentos prévios que foram acumulados ao longo dos anos, ou até mesmo, os exemplos que são apresentados e relacionados com o dia a dia do aluno. Bridi e Pavão (2015) acreditam que um bom roteiro de atendimento educacional especializado poderá contribuir com o processo de aprendizagem do aluno, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Roteiro o Plano de Atendimento Educacional Especializado

ROTEIRO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
A. Dados de identificação
Nome do aluno: Idade: Série/turma/Escola: Nome do professor do Ensino Regular Outras informações:
B. Plano de Atendimento Educacional Especializado
1. Objetivos: Geral e Específicos: Descritos na forma de explicitar o=uma ou mais situações/problema a serem trabalhadas ou resolvidas com o plano de ação no AEE.
2. Estrutura de Atendimento: Especificar turno de atendimento, frequência e duração ou quando o atendimento ocorrerá – contraturno – qual a frequência – duas vezes na semana e qual duração (50 minutos).
3. Seleção das atividades ou procedimentos didáticos desenvolvidos no atendimento: (exemplo: jogo, exposição oral, leitura, confecção de materiais)
4. Seleção de recursos e equipamentos a serem utilizados.
5. Redes de apoio para o enriquecimento do Atendimento Educacional Especializado: encaminhamento, ou os que já são realizados (Psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta, outros).
6. Verificação dos resultados alcançados com as ações desenvolvidas (especificar o período dessa verificação, por exemplo, a cada quatro meses de trabalho).

Fonte: Bridi e Pavão 2015, p.140

Para que um atendimento inclusivo seja eficaz, é necessário que o monitor/professor desenvolva um roteiro como planejamento educacional. Nele é importante conhecer cada aluno dentro da sua especificidade, para então propor uma atividade diferenciada para atender a demanda de cada um.

Bridi e Pavão (2015) trouxe no roteiro acima, elementos de identificação do aluno e um plano de atendimento especializado em que contará com a estrutura e o planejamento pedagógico das atividades a serem executadas.

3.2. Os recursos utilizados pelos monitores para o ensino aprendizagem do aluno

Para que os alunos possam desenvolver as suas habilidades e competências no processo de aprendizagem é necessário fornecer a eles, um ambiente que favoreça esse desenvolvimento. A SRM- Sala de Recursos Multifuncionais precisa possuir “materiais e serviços apropriados para a obtenção dos estímulos, que por sua vez viabilizam interações e construções valiosas para o aprimoramento dos participantes” (JUNIOR e LACERDA, 2018, p.4).

Para atender a demanda do aluno com base nas necessidades individuais, Junior e Lacerda (2018) citando California State University Northridge – Center on Disabilities, disponibilizaram dez elementos que possam corroborar com o processo de formação dos alunos:

1. histórico e conhecimento do aluno/usuário da TA;
2. identificação das necessidades no contexto escolar;
3. identificação de objetivos a serem alcançados pela equipe;
4. avaliação das habilidades do aluno;
5. seleção/confecção e teste de recursos;
6. tempo para aprender a utilizar o recurso;
7. orientação para aquisição;
8. implementação da TA;

9. seguimento e acompanhamento do aluno na utilização da TA;

10. desenvolvimento e fortalecimento de equipe durante todo o processo. (JUNIOR e LACERDA, 2018, p.7)

Após o conhecimento da demanda de cada aluno, o educador precisará produzir um plano educacional para os alunos com necessidades educativas especiais e no caso do deficiente intelectual, esse precisará de um plano educacional individualizado, orientando assim, as estratégias que o educador/monitor precisará tomar para a efetivação e o sucesso da aprendizagem (ANACHE e RESENDE, 2016).

É o lócus no qual o professor do AEE mantém contato com o estudante, neste ele avalia suas potencialidades e habilidades, o que lhe dá propriedade para elaborar um PAI. Mediante a necessidade requerida pelo professor, recursos de alto e baixo Custo podem estar envolvidos (JUNIOR e LACERDA, 2018, p.4).

É nessa avaliação do aluno que o professor/monitor poderá proporcionar a ele, condições adequadas para que a sua aprendizagem se torne mais leve e efetiva.

Conclusão

O acompanhamento do monitor da sala de recurso multifuncional no processo de ensino aprendizagem do aluno é de extrema importância. É ele quem conduzirá e apresentará as atividades, conforme a demanda de cada aluno e a sua especificidade, dentro do espaço físico proporcionado pela instituição de ensino.

A sala de recurso precisa oferecer aos alunos condições para que todo o processo seja de fato inclusivo, seja ele estrutural ou pedagógico. A inserção das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação contribui com o processo de acessibilidade e inclusão. É através dessas novas ferramentas que o educador consolida o planejamento efetuado para os alunos.

A estrutura da sala de recursos para o atendimento educacional requer também o planejamento pedagógico e para que ele seja de fato aplicado, o monitor precisa constantemente estar em formação, tendo em vista que para cada deficiência e transtorno, há de se observar o caso do aluno que pode também ter sua diferenciação.

Ao longo do artigo foi possível verificar todo o processo constitutivo da estrutura física e pedagógica da sala de recurso multifuncional, bem como, todo o processo de formação do aluno com NEE, que primeiramente, necessita de uma planejamento inclusivo que leve em conta a estrutura de atendimento, a seleção das atividades didáticas e o apoio de outros profissionais para cada demanda, sejam eles psicológicos, terapeutas ou até fisioterapeutas.

Em suma, este artigo poderá contribuir com o processo de conhecimento sobre os investimentos das instituições de ensino com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento aos alunos com necessidades especiais e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem, valorizando os professores, tornando-os capazes de desenvolver relações de parceria colaborativa entre si e com os familiares dos alunos das SRM, estimulando-os a trabalhar na perspectiva da educação inclusiva e promovendo o desenvolvimento de todos os alunos.

Referências

ABDIAN, G.Z. e OLIVEIRA, A.A.S. Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do projeto político-pedagógico. In: Orrú, S.E. **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro, Wak editora. 2014.

ALVES, C.R.S.T. e ANDRADE, M.P.F. A Sala De Recursos Multifuncional Como Um Ingrediente Essencial Na Inclusão De Crianças Especiais, Na Escola Regular De Ensino. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, vol. 3.n1. 2016. [Em linha]. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/eletronica/article/viewFile/320-326/pdf_59>. [Consultado em: 20/03/2020].

ANACHE, A.A. e RESENDE, D.A.R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016

BAUCH, K.B. e LÖHR, S.S. (2014). **Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do professor PDE**. Governo do Estado do Paraná. [Em linha]. Disponível em: <http://www.diaa-educacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufrp_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf>. Acesso em: 13/04/2020.

BRASIL (2007). Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. [Em linha]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Acesso em: 08/02/2020.

BRIDI, F.R.S. e PAVÃO, S.M.O. (2015) Orientações e sugestões de roteiros para o atendimento Educacional Especializado – AEE. In: Saluk, A.C.P. e Pavão, S.M.O. (2015). *Atendimento Educacional Especializado: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional*. Santa Maria, UFSM, Ed. PE.com.

JUNIOR, M.O.S. e LACERDA, L.C.Z. (2018). Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230016 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230016.pdf>. Acesso em: 20/03/2020.

LOPES, E. e MARQUEZINE, M.C. (2012). Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a09.pdf>>. Acesso em: 10/02/2020.

NORONHA, G.C. **Da formação à ação inclusiva: Curso de Formação de Professores para Atuar em Salas de Recursos Multifuncionais**. Jundiaí, Paco Editorial. 2016.

OLIVEIRA, L.A. e JÚNIOR, M.T.F. **A inserção das tecnologias da informação e comunicação nas escolas. Simpósio Internacional de Educação a Distância.** EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância. Ufscar. 2016. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1613/951>>. [Consultado em: 10/02/2020].

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, 4(2), 7-16. 2008.

TIMBOÍBA, C.A.N. et ali. A inserção das TICs no Ensino Fundamental: limites e possibilidades. **Revista Científica de Educação à Distância**. Vol.2, n.4.2011. Disponível em: <<https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/180/187>>. Acesso em: 18/03/2020.

VITALIANO, C.R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Revista Pro-Posições**. Campinas, SP, V. 30. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170011.pdf>>. Acesso em: 23/03/2020.

ABORDAGENS DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: REVISITAR OS CÂNONES PARA SE PREPARAR PARA A VANGUARDA

Mayra Moreira

Introdução

O universo da sala de aula, seja ela da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) ou da Educação Superior, em instituição pública ou privada, seja com aulas ministradas na língua materna ou não, é tão complexo quanto variado. Atender às diferentes demandas dos inúmeros perfis de alunos/as que passam pelas aulas de língua inglesa é um desafio cada vez maior. Tendo em vista que a cada dia surgem novidades na língua, que está sempre em evolução, e no mundo e que a cada segundo certos conhecimentos tornam-se ultrapassados ou não interessantes para a grande maioria das pessoas, o/a professor/a que quiser manter seus/suas alunos/as adquirindo e desenvolvendo cada vez mais autonomia precisa ensiná-los/as a usar a língua como forma de comunicação. A língua deve ser sobre tudo uma forma de ter maior acesso as informações e de desenvolver habilidades para compreender diversas formas de expressão humana ou artificial sobre o mundo em que vivemos. Caso contrário, os/as alunos/as podem utilizar a língua de maneira correta e mesmo assim esse conhecimento ser dispensável por ser estanque e desconectado do ambiente em que se vive.

Por ter essa preocupação em auxiliar os/as alunos/as a compreender o mundo “pensado e falado em inglês” é que grupos de professores/as planejam as suas aulas de Inglês de uma forma em que a língua estrangeira é ensinada/aprendida de forma parecida com a língua materna. Porém, para compreender porque esse processo é apenas parecido e não igual é que o processo de ensino/aprendizagem de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE), e suas abordagens aparecem no currículo de quer se aventurar a ser professor/a na área de linguagens.

Esta revisitação as abordagens e métodos de ensino de L2 e LE já canonizados é de grande relevância para professores/as e alunos/as de LE, pois em tempos de metodologias ativas e salas de aula invertidas, devemos lembrar que, como diz o ditado, Roma não foi construída em um dia e Pablo Picasso não começou pintando Cubismo. Cada abordagem busca apontar as facilidades de ensino conforme suas convicções teóricas e conhecer como alternar entre os métodos clássicos pode tornar as aulas mais diversificadas sem misturar atividades que não “conversam entre si” durante o ano letivo. Assim, os/as alunos/as têm várias oportunidades de interagir com grupos diferentes através de diversas atividades, utilizando para isso informações e ferramentas disponibilizadas desde o início dos estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas, sem desvalorizar ou idolatrar alguma delas.

Abordagens Canonizadas no Ensino de LE

“Quanto menos tempo tenho para praticar as coisas, menos curiosidade sinto em aprendê-las”

Charles de Saint-Evremond

Apresenta-se nesse estudo, uma síntese de duas das principais abordagens metodológicas que ainda permeiam o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira nas instituições regulares de ensino. Porém, antes de iniciar a exposição das três abordagens metodológicas de ensino de língua estrangeira mais comum nas escolas da rede pública, na qual trabalho desde 2002, convém mencionar uma dificuldade terminológica entre método, metodologia e abordagem. Método em sua origem grega *methodos* significa: caminho para chegar

a um fim. De acordo com o Dicionário Aurélio Online, método define a maneira de dizer, de fazer, de ensinar uma coisa, segundo certos princípios e em determinada ordem. Método é também classificado como: obra que reúne de maneira lógica os elementos de uma ciência. Seguindo o que é dito no referido dicionário, metodologia denomina a parte de uma ciência que estuda os métodos ou partes a que ela se liga ou de que se utiliza. E abordagem, por sua vez, denomina a ação ou efeito de abordar. Mesmo com a vasta explicação dos termos em nosso idioma, feito por um dos dicionários mais respeitados do país torna-se difícil entender a real diferença entre os termos relacionando-os ao ensino/aprendizagem de línguas. Pela dificuldade de entendimento dos termos diretamente relacionados aos métodos, metodologias e abordagens para ensino de LE, alvo deste estudo, creio que quem melhor definiu tais termos foi Brown, 2002:

“★ Metodologia: o estudo de uma prática pedagógica em geral (incluindo os fundamentos teóricos e de investigação relacionadas). Seja qual for as considerações que estão envolvidas em ensinar são metodologia. ★ Abordagem: posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas, e da aplicabilidade de ambas as definições pedagógicas. ★ Método: um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para a realização de objetivos linguísticos. Métodos tendem a ser principalmente preocupados com os papéis e o comportamento de professores e alunos e secundariamente com características como objetivos linguísticos, sequências e materiais. São quase sempre considerados como sendo amplamente aplicáveis a várias audiências em uma variedade de contextos.”
BROWN, H. Douglas, 2002. Capítulo 4. p. 51.

Como dito anteriormente, há uma grande dificuldade, vocabular e histórica, de determinar uma única e exata terminologia para os conceitos utilizados nesse artigo. No entanto, a partir de agora, quando for feita referência a método, metodologia e abordagem, estes seguirão as definições de Brown, 2002.

A primeira abordagem a ser vista neste estudo é conhecida como The Audiolingual Method - Método Audiolingual - e tem seu início na década de 50. Esta abordagem teve seu ponto de partida na entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial. Nesse momento o objetivo de adquirir apenas competência leitora em LE não era mais suficiente para suprir as necessidades da época. O objetivo no momento era a proficiência em conversação, o que tornou necessária uma nova abordagem no ensino, pois durante muitos anos o ensino americano, assim como o brasileiro, foi baseado na habilidade de leitura e tradução. Neste mesmo período o linguísta americano Bloomfield destacou-se como expoente no estudo sobre o ensino de línguas e colaborou com a formulação do então conhecido Método do Exército (audiolingual). Esta abordagem foi inicialmente conhecida por tal nome devido à necessidade que os soldados americanos tinham de ser fluente em alguns idiomas para serem capazes de se infiltrar em campos inimigos. De acordo com Leffa (1988), Bloomfield apresentou uma solução para tais soldados, um método que produziu falantes de maneira muito rápida. Os/as estudantes receberam instruções de linguistas e falantes nativos durante nove horas diárias em um período de seis a nove meses, em turmas de número reduzido. Apesar de, depois de algum tempo, o método do exército não ser mais necessário, havia um grande número de estudantes estrangeiros que precisavam aprender inglês nos Estados Unidos. A língua era ensinada para esses estudantes com o método da repetição, dos drills e dos modelos básicos de sentença, que eram memorizados através da repetição estímulo-resposta. Esta influência no método de ensinar LE vai se estender pelo mundo afora e o método do exército torna-se mundialmente conhecido como Abordagem Audiolingual. A abordagem audiolingual está profundamente ligada a teoria comportamentalista americana e à análise contrastiva de erros. O objetivo principal da abordagem audiolingual é proporcionar ao/a aluno/a a habilidade de comunicar-se na língua alvo através da formação de novos hábitos linguísticos. De acordo com Leffa (1998), a abordagem audiolingual estabeleceu algumas premissas sobre a língua para facilitar e/ou justificar seu método de ensino. São elas: “Língua é fala, não escrita, [...] Língua é um conjunto de hábitos, [...] Ensine a língua e não sobre a língua [...], A língua é o que os falantes nativos dizem e

não o que alguém acha que eles deveriam dizer [...] e As línguas são diferentes.” Em sala de aula, o/a professor/a é o controlador do processo e deve evitar o erro do/a aluno/a (comportamento que não é mais aceito), já que o erro é um mau hábito e poderá tornar-se um reforço negativo. Não havia necessidade de interação nem criatividade por parte do/a aluno/a, pois de acordo com Brown (2002) a ênfase era dada às estruturas linguísticas e ao vocabulário que era aprendido por imitação e repetição de diálogos que dependiam muitas vezes de mímica visto que a língua materna deveria ser usada o mínimo possível. Neste método de aula são selecionados modelos de sentenças ou diálogos e os mesmos são memorizados e modulados por meio de drills e exercícios estruturais sem explanação gramatical. Podemos destacar neste contexto o foco na pronúncia e nos laboratórios de língua para a prática e a repetição, bem como o papel passivo do aluno e o reforço de atitudes de sucesso com recompensas, e o papel controlador do professor.

De acordo com Leffa (1988) ao mesmo tempo em que os Estados Unidos da América buscava abordagens com base nas teorias comportamentalistas e gerativas, os linguístas europeus analisavam a língua como um conjunto de eventos comunicativos e não como um conjunto de frases. Na década de 60, nasce então, dessa nova visão de língua e como reação à abordagem audiolingual, a Abordagem Comunicativa (AC) que enfatizava a semântica da língua. A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada na habilidade de comunicação do/a aluno/a não apenas no conteúdo, mas também no método de aula, no qual o/a professor/a é um/a orientador/a que organiza suas atividades de acordo com as necessidades de comunicação da turma. Richards e Lockhart (1996) apud Richards e Rogers (1986), afirmam que o/a professor/a comunicativo/a tem duas funções: “A primeira é facilitar o processo de comunicação entre todos os participantes da aula e entre os participantes e as várias atividades e textos. A segunda função é agir como um participante independente no grupo de ensino-aprendizado.” (RICHARDS, Jack C., LOCKHART, Charles. 1996. p. 103).⁹

9 “...the first is to facilitate the communication process between the participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the teaching-learning group.”

Dessa forma trabalhos em grupo e a contextualização das tarefas são muito encorajadas para a troca de conhecimento entre colegas no intuito de diminuir a visão do/a professor/a como o/a detentor/a de todo o conhecimento tornando o/a aluno/a responsável por sua aprendizagem. A abordagem comunicativa buscou que seus aprendizes adquirissem fluência linguística e não apenas correção gramatical, como nas abordagens anteriores. Essa abordagem se caracteriza por ter seu foco pedagógico no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua em padrões cooperativos e não mais competitivos. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas nas quais os alunos devem usar a língua alvo em simulações de situações reais do uso social da língua. Desta maneira, as tarefas de sala de aula serão de real interesse e/ou necessidade do/a aluno/a para que ele se capacite a usar a língua-alvo em ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Em seu trabalho Leffa, 1988, afirma:

“Um dos aspectos mais criticados pela Abordagem Comunicativa em relação às abordagens anteriores foi a falta de objetivos específicos no ensino de línguas. O pressuposto, anteriormente defendido de que, independente do objetivo final, há sempre um núcleo comum, inicial, a ser aprendido por todos é questionado pela AC. Os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos. Um curso de L2 preparado para um bancário pode não servir para um comerciário e vice-versa.”. (LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. 1998).

Outro ponto essencial para a AC é o uso da língua de forma apropriada e adequada a situação de fala em que ocorre, assim a competência de uso da língua para comunicar-se pode ser mais importante que a competência gramatical na língua. Nunan apud Brown (2002) lista cinco características da abordagem comunicativa: a ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo, a preferência por textos autênticos desde o início da aprendizagem, a provisão de

oportunidades para os/as alunos/as, não somente na linguagem mas também no processo de sua aprendizagem, a valorização das experiências pessoais do/a aluno/a como elementos importantes na contribuição para aprendizagem e a tentativa de ligar aprendizagem da linguagem em sala de aula com o uso da linguagem fora da sala de aula. A AC possui algumas técnicas que auxiliam o aprendizado do uso da língua como o ensino através de tarefas como, por exemplo, cumprir, agendar horário para reuniões, etc. Além disso, a sala de aula deve apresentar um ambiente encorajador ao uso da língua alvo e a afetividade entre colegas e professor/a é fundamental para a simulação das “situações reais”. As aulas com método comunicativo devem apresentar aos/as alunos/as tantas variedades linguísticas quanto possíveis e materiais alternativos como mapas e atividades lúdicas como exemplos do uso efetivo da língua alvo. Com tais procedimentos, acredita-se que o/a estudante desenvolva seus próprios mecanismos de aprendizagem, tornando a língua mais consciente e realmente significativa. Apesar do impacto positivo da abordagem comunicativa no ensino de LE houve críticas pela dificuldade sentida por professores em trabalharem o sócio-construtivismo de Chomsky seguindo essa abordagem em duas situações que podem aparecer separadamente, ou não: em um entendimento superficial, ensinar gramática tornou-se desnecessário e assim os/as alunos/as aprendiam a usar a língua, mas não sabiam o que estavam usando e por esse motivo em reuniões de professores a AC é muitas vezes tratada e entendida como o Método Direto com uma nova roupagem ou é vista com desprezo, pois durante muito tempo disseminou-se a ideia que para tal abordagem: “comunicando está bom”. Por não haver preocupação pedagógica por parte de alguns/algumas professores/as e maturidade por parte dos/as alunos/as com uma das premissas da AC que é, como dito anteriormente, o uso da linguagem adequada ao ato de fala a que se está exposto, há um grande número de profissionais que ainda resistem a aulas com foco na comunicação e não entendem a aula de LE como um espaço para interação social.

Como visto nos parágrafos anteriores, há alguns anos, aprender uma LE dava-se basicamente em sala de aula com a mediação do/a professor/a, fosse ela mecanicista, repetitiva, afetiva ou comunicativa. A aprendizagem da língua assim como seu uso restringia-se, na maio-

ria das vezes, a sala de aula ou ao contato com colegas. Com o passar do tempo, pesquisadores/as, professores/as e alunos/as perceberam que todas as abordagens adotadas até então possuíam pontos falhos. Devido à problemática apresentada anteriormente, chegou-se a conclusão que para a maioria dos estudantes o conhecimento da estrutura da língua estrangeira não era o suficiente, que saber a pronúncia “correta” das palavras sem autonomia ou criatividade também não. Ao longo dos últimos anos, percebeu-se que apenas comunicar tornava o/a estudante fluente, porém não o tornava competente e adequado. Conforme Nunan (1995) aponta, acreditava-se até certo tempo atrás na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos/as os/as alunos/as. Contudo, professores e alunos reconheceram que, dependendo qual a ênfase que será dada ao curso de LE, cada abordagem possui falhas em seu método de ensino, no entanto disponibiliza ferramentas e recursos muito eficazes para a aquisição da segunda língua.

Diferentemente do desejado, o desenvolvimento de vários novos métodos de ensino de LE que foram desenvolvidos a partir dos cânones não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem. Em 2008, Villaça dissertou sobre o ecletismo metodológico que estava acontecendo nas aulas de LE:

“Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas. Convém destacar que o ecletismo deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica.” (VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. 2008. p82.)

A não imposição de uma proposta teórica e suas abordagens para o ensino da língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

proporcionou que os materiais didáticos disponibilizados para todas as escolas públicas do Brasil apresentassem, dentro de uma lógica teórica, uma grande diversidade de abordagens de ensino. No momento que a instituição de ensino ou o/a professor/a opta pela abordagem de ensino, é necessário observar que cada professor/a deve ser capaz de identificar as características e necessidades do contexto pedagógico no qual está inserido e resolvê-los respeitando tal escolha. Outro ponto merecedor de atenção nos dias atuais é que o ecletismo de abordagens e técnicas de ensino possibilitados durante a escolha dos materiais didáticos não seja levado a extremos, visto que, a mistura aleatória de abordagens dentro de uma instituição poderá confundir alunos caso as mesmas não estejam de acordo com os objetivos da metodologia geral. Dessa forma, a efetividade do processo de ensino/aprendizagem da língua alvo depende maior tempo de preparação do professor, bem como maior conhecimento teórico tanto das abordagens quanto da língua.

Conclusão

Para quebrarmos convenções e rompermos com abordagens e métodos canonizados buscando superar as falhas que esses apresentam com a promessa de usar as abordagens de vanguarda com qualidade e ofertar o que cada uma tem de melhor, devemos ter conhecimento aprofundado de todas as teorias de aquisição de língua, seus apontamentos para a aquisição de segunda língua e as abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira (LE) que delas vieram. A abordagem de ensino de LE deve ser uma prática coerente com a instituição e o nível de ensino, e ao mesmo plural nas habilidades a serem desenvolvidas, fazendo necessário o emprego de uma grande variedade de atividades para facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino que deve ser guiado por princípios claros e no caso das escolas regulares, pela BNCC. A evolução da ciência no campo da linguística e do ensino nos permite e exige o trabalho fundamentado, sendo necessário para os/as profissionais da linguagem o estudo crítico dos métodos e das abordagens de ensino desde os seus primórdios até os dias atuais. Para que o ensino de língua inglesa esteja de acordo com as competências e habilidades elencadas nos documentos oficiais do governo federal bra-

sileiro, compatíveis com o que a ciência nos ensinou ao longo dos anos e inseridos na sociedade e no tempo em que vivemos, não basta conhecer os cânones do passado.

O/A professor/a deve conhecer e compreender o clássico para ser capaz de analisar e escolher melhor dentre as abordagens em voga, o método de ensino que usa em sala para que sua aula tenha além de atividades diversificadas, coerência e fidelidade aos objetivos dos estudantes. Infelizmente essa premissa não é o que vemos, geralmente, nos dias atuais. Muitas vezes o senso comum de que só se aprende inglês “de verdade” viajando, faz com que alguns indivíduos da comunidade escolar acreditem que qualquer aula serve, que ninguém vai aprender LE na escola regular, que inglês é um componente curricular só para encher a grade de horários da escola. Vemos escolas que dizem seguir a abordagem comunicativa, ou a metodologia ativa, ou o método de sala de aula invertida, mas na realidade aplicam o ecletismo de abordagens e métodos sem que seus profissionais tenham conhecimento prévio da teoria que fundamenta cada uma das abordagens que estão sendo misturadas. O/A professor/a deve ser sobretudo pesquisador/a, sua sala de aula e seu contexto pedagógico pode mudar a cada troca de turma e tal fato torna necessário que este/a busque informações relevantes sobre os/as aprendizes.

Tanto o/a professor/a quanto os/as aluno/a trazem para a sala de aula expectativas, vivências, objetivos e crenças dos dias atuais que irão emergir no momento da introdução ou aprimoramento do conhecimento sistematizado. Por esses motivos, o ambiente da sala de aula de língua inglesa e a interação que nela acontece também se modificam ao longo do tempo. A sala de aula de hoje já não é a mesma de anos passados, nem mesmo o uso do quadro negro resistiu às novas tecnologias no ensino. Computadores, vídeos, filmes e outras ferramentas completam o ambiente, tornando-o mais agradável e dinâmico. Ensinar e aprender uma LE nos dias atuais, conforme exigências da sociedade e do ambiente do trabalho, tornou-se uma relação de compromisso e de intimidade com a sala de aula. A escola, seja ela regular ou curso de línguas, já não é uma aspiração daqueles que sonham com um diploma ou com melhores oportunidades. Temos em aula, pessoas que veem a LE como uma obrigação de todos, independentemente de raça, sexo,

e idade. A maioria das crianças, jovens e adultos caminham para a aula de língua inglesa como um ritual indispensável à sobrevivência humana em busca de espaço no mundo atual. Para tornar essa “obrigação” mais leve, cabe ao/a professor/a juntamente com seus/suas alunos/as buscar formas nas quais os momentos de convivência e comunicação em língua inglesa sejam os mais agradáveis possíveis. Para entender esse momento e as novas abordagens no processo de ensino/aprendizagem, não só na área das linguagens, em particular da LE (inglês), que é o foco deste estudo, precisamos direcionar o nosso olhar para o ambiente onde este processo científico se realiza: a sala de aula.

Referências

- BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning & Teaching*, -- 4th. Pearson, 2002
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis. Ed UFSC. 1998
- NUNAN, D. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Phoenix: ELT, 1995
- RICHARDS, Jack C., LOCKHART, Charles. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1996.
- VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Métodos de Ensino de Língua Estrangeira: fundamentos, críticas e ecletismo. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. 2008

A CONSTRUÇÃO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A PARTIR DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Fabiana Nogueira

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo versará na possibilidade do desenvolvimento de habilidades na disciplina de redação, a partir da utilização de informações de jornais e revistas na sala de aula. Diante disso, buscamos responder ao longo desse trabalho o seguinte questionamento: É possível identificarmos as habilidades que o aluno irá adquirir na disciplina de redação a partir da utilização de informações de jornais e revistas?

Salienta-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e a Matriz de Competências e Habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM que traçam um caminho para o desenvolvimento das habilidades para a disciplina Redação, apresentam o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas para a disciplina Redação.

Contudo, questiona-se se o fato de trazer informações dos jornais e revistas para as aulas de Redação, fará com que o aluno tenha uma visão não sistematizada, desenvolvendo habilidades importantes para o uso na disciplina de Redação. Entendemos que o aluno valoriza a introdução de textos variados durante a aula, como por exemplo, os tirados de jornais e revistas, fugindo da rigidez do sistema apostilando, possibilitando uma melhor participação, incentivando o debate e a troca de opiniões (SILVA, 2005).

Ao utilizar informações veiculadas pela imprensa na disciplina de Redação, o aluno faz uma relação dos assuntos do seu cotidiano e do que está acontecendo no mundo, gerando maior criatividade para desenvolvimento de textos. Deve-se destacar ainda a relevância acadêmica, já que contribuirá para o acervo acadêmico que trata sobre o assunto. Os aspectos relevantes aqui informados justificam o desenvolvimento deste estudo.

2. A PRODUÇÃO DE TEXTO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO

2.1 Introdução

A produção de um texto requer que o aluno seja capaz de desenvolver sua escrita com base nos elementos linguísticos que compõe toda a tessitura da ação comunicativa. Seja essa comunicação escrita ou imagético como os diversos gêneros textuais propõe.

2.2 O contexto do discurso na escrita e na oralidade

A escrita e a oralidade têm ocupado um lugar de destaque e reflexão no processo de ensino aprendizagem do aluno. Tanto que as perspectivas que procuraram estabelecer elos do poder com a linguagem são muito variadas. Ribeiro (2006), explica que as disciplinas especializadas como: linguística, semiologia, semiótica, análise do discurso e filosofia da linguagem apresentam formas diferentes de abordar essa questão, e que no interior dessas disciplinas há inúmeras correntes antagonicas. E é na ação comunicativa que se faz presente a presença do locutor.

É razoável considerar que a competência comunicativa de qualquer locutor comporta uma dimensão propriamente argumentativa, que lhe permite construir uma posição sobre um assunto qualquer e permite também construí-la de modo que ela “se mantenha” em situação de contestação (EMEDIATO & LARA , 2011, p. 72).

É diante o exposto, que segundo Erbolato (2003), o mais importante da comunicação no meio jornalístico se dá em fazer-se entender. O autor ainda reforça que “o melhor conhecedor do vernáculo, mas que tenha um estilo difícil e se utilize de palavras pouco conhecidas, não será, em tempo algum, bom jornalista” (ERBOLATO, 2003, p.91). Esse discurso só reafirma o que propõe a linguagem da imprensa, que se recomenda uma clareza e uma simplicidade na escrita para que possa de fato, contribuir com a compreensão do que se quer dizer.

Ferreira (2019) ao discorrer sobre Barthes, trouxe uma reflexão muito importante acerca da importância da imagem como um componente verbal. Entretanto, todo pensamento contemporâneo sobre linguagem refere-se à obra de Saussure, que é o pai da linguística moderna, por ter sido o primeiro a estabelecer as bases dessa ciência, definindo -lhe um objeto e um método de análise.

Saussure (*cit.in* Ribeiro, 2006, p. 82) afirmou que “a linguagem verbal (oral e escrita), por ser multiforme e heteróclita, não poderia ser objeto da linguística. ” Afinal um simples ato de fala envolve muitas variáveis de natureza psíquica. (Associação entre imagem acústica e conceito), fisiológica (transmissão pelo cérebro de impulso correspondente ao significante para o aparelho fonador) e física (propagação das ondas sonoras).

Nesse viés, a linguagem possui também um papel relacionada a uma parte social (a língua, que é compartilhada) e uma em relação a parte individual (a fala, singular a cada indivíduo e a cada ato). Além disso, a linguagem pode ser pensada a partir de uma dimensão sincrônica (enquanto um estado, estática) ou diacrônica (enquanto uma fase de evolução, dinâmica). Assim,

Barthes considera que a ancoragem da palavra à imagem tem um “valor repressivo”, na medida em que o texto, seja ele título, slogan ou legenda, restringe e limita os múltiplos significados que emergem naturalmente da imagem. Ainda assim, o autor defende que também a imagem pode desempenhar uma função de ancoragem, embora operando de modo distinto. (FERREIRA, 2019,p.119).

Desta forma, a linguagem na sua totalidade era incognoscível. E para estudá-la seria necessário fazer um recorte que a tornasse um objeto mais simplificado. Por isso ele propôs que se privilegiasse a língua.

Para o autor, a língua faz parte da linguagem, por desenvolver um papel importante na sociedade, na qual é considerada como: um sistema abstrato de normas (fonéticas, gramaticais e lexicais), que seria anterior ao indivíduo e a ele se imporia como uma força coercitiva.

A fala, ao contrário, seria individual (dependeria de um ato de vontade e inteligência), pois estava condicionada por fatores contingentes, difíceis de determinar e, portanto, inapreensível cientificamente (SAUSSURE, *cit. in* RIBEIRO, 2006).

Além disso, Saussure propôs também que se privilegiasse a perspectiva sincrônica, pois acreditava que não deveriam ser enfatizados nos estudos sobre linguagem, os elementos do contexto sócio-histórico, por serem externos ao sistema linguístico. Foi somente com a obra de Barthes que a questão do poder e do discurso passou a ser tematizada.

A linguagem deixou de ser articulada a seres de carne e osso que não só criam essas regras através de suas práticas sociais cotidianas, mas que também as tornam vivas através dessas mesmas práticas. Criada a partir da década de 50 na França, a semiologia trouxe consigo uma influência notável, a de que nós seres humanos estamos cercados de signos, sejam eles sonoros, como também visuais.

2.3 Os PCNs e a Produção de Texto na sala de aula

A produção de texto na sala de aula surge como proposta dos PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais que são considerados como uma orientação do cotidiano escolar, os conteúdos têm que ser adaptados à realidade social da localidade da escola, para atender de forma eficaz o aprendizado dos alunos.

Os PCNs definem que seus currículos e conteúdos devam facilitar o trabalho da instituição, principalmente quando forem construir sua proposta pedagógica anual. Esse documento é dividido em seis volumes que contemplam as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação física. (PCNs, 2000)

A linguagem jornalística, postulada anteriormente pelos pensadores, possuem um lugar de destaque nas legislações brasileiras. Os PCNs, preconizam que a produção de texto seja ela oral ou escrita, são práticas discursivas que compõem o ensino aprendizagem do aluno (LOVATO, 2011).

Com isso, trabalhar diferentes gêneros textuais é proposto pelos PCNs-Língua Portuguesa, como atividades complementares que podem contribuir com o aprendizado do aluno. Miranda e Santos (2010), referem que trabalhar com os gêneros notícia e reportagem, seja ela veiculados em jornais ou revistas, além de contribuírem com a vida e a cultura do aluno, esses gêneros podem contribuir também com a sua formação crítica.

3. OS GENEROS JORNALÍSTICOS

3.1. Introdução

Com o respaldo dos PCNs, o gênero jornalístico surge como proposta de produção de texto por ser de uma linguagem compreensiva e de fácil acesso aos alunos. Os diversos gêneros que compõem o texto jornalístico, contribuem para a objetividade, a imparcialidade e a universalidade de informações que são importantes para a formação social e intelectual do sujeito, como será demonstrado a seguir.

3.2 As narrações e seus gêneros

O texto narrativo é considerado com uma das ferramentas mais utilizadas na comunicação humana, tanto no campo da oralidade-compreensão, quanto na sua produção escrita (JERÔNIMO & HÜBNER, 2014). Nesta linha, Marcuschi (2008), ainda complementa que “todos os textos se realizam em algum gênero e todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas” (MARCUSCHI, 2008, p.176).

E quando essa narração passa a ser um gênero jornalístico, a sua definição dos textos veiculados em jornais e revistas, sendo considerados gêneros, vem sendo discutidos desde os anos 50. Contudo, a teoria de gêneros foi adaptada ao jornalismo um tempo depois onde,

a noção de gênero jornalístico diz respeito ao texto, ao discurso, à narratividade, se quisermos. Categorias como função e finalidade, tratadas também como propósito ou intencionalidade, narração, dissertação e “relato” são importantes. Entretanto, ao mesmo tempo que são frequentemente questionadas na geração de classificações dentro da comunicação e dos campos de origem, não são tensionadas com noções e categorias das teorias do jornalismo, que pensam a instituição, a lógica do fazer-jornalístico, seu processo produtivo, suas propriedades. Na linguística, por exemplo, o conceito de “propósito comunicativo” tem sido interrogado por ser variado para cada gênero e na relação com o interlocutor, além da sua dimensão subjetiva, (SEIXAS, 2013, p.166).

Diante dos diversos questionamentos que o autor nos coloca em relação a noção de gênero jornalístico, cabe ressaltar que o processo de produção jornalística, seja ela para a sua veiculação em jornais ou revistas, acabam por determinar a sua classificação. A linguagem utilizada, o receptor dessa linguagem e o seu objetivo comunicativo, faz com que seus textos sejam categorizados como gênero (Lopez & Mata, 2009).

No jornalismo habitam várias formas discursivas. Para compreender a(s) sua(s) significação(ões) é necessário verificar e validar fronteiras, nomeadamente no que concerne a modelos de redação. Mas, tal como na literatura, a dificuldade de delimitação em campos estanques predefinidos é uma constante. Nos meios de comunicação social, os factos/acontecimentos são “enquadrados” a partir de modelos funcionais-argumentativos da linguagem. (LOPES, 2017, p.8).

Tanto que a palavra pode ser vista como uma possibilidade de refletir sobre a existência, o cosmos, as situações de estar no mundo ou das relações sociais.

3.3. As diversas formas de comunicação

Em sintonia com os textos narrativos, a linguagem tem sido concebida de diversas maneiras, nas quais segundo Koch (1992, p.9) podemos citar três: “a) como representação (espelho) do mundo e do

pensamento, b) como instrumentos (ferramenta) de comunicação e c) como forma (lugar) de ação ou interação”.

A linguagem nos proporciona atingirmos os objetivos de atuação com o outro. É com isso, que percebemos o quanto a linguagem é essencial a nossa existência (KOCH,1992). A autora ainda defende a linguagem como inter-ação, inter-individual e social. Para além dessa interação, temos também as noções de tipo e de gênero:

inscrevem-se em diferentes tradições disciplinares. Ora, dessas duas tradições (a linguística e a literária) foi o campo da Teoria da Literatura que sempre lidou com textos empíricos: as obras literárias. Essa característica não é menor, pois demonstra que a noção de gênero – contrariamente à noção de tipo – tem sido mais frequentemente vinculada aos textos enquanto objetos empíricos. (Miranda, 2017, p.820).

Cabe salientar que diante o exposto, percebe-se que dentro das tradições linguísticas e literárias não há distinção entre essas características. E é nesse campo, o da escrita que se busca compreender melhor, principalmente nos textos de jornais e revistas. Nessa mesma linha, Faria e Zancheta (2007, p. 20), apresentam-nos os diferentes registros de linguagem que circulam na sociedade:

Linguagem formal: trata-se do registro erudito, somado à especialização das diferentes áreas do conhecimento. O material linguístico com o qual se constroem as análises econômicas, misturando-se construções mais cultas e os jargões do “economês”, são um bom exemplo.

Linguagem intermediária: um registro culto, porém mais livre dos jargões das áreas específicas, o que torna os enunciados mais compreensíveis aos não especializados. Jornais como a FSP ou o OESP ou uma revista como a Veja, explicando ao público uma nova descoberta da ciência, utilizam-se predominantemente desse registro.

Linguagem coloquial: linguagem de transição entre os registros mais cultos e os mais populares. É a mais comum na

televisão ou no rádio, útil quando se pretende falar a grandes públicos. É também a linguagem entre as pessoas nos estabelecimentos de serviço público ou privado.

Linguagem popular: tipo de registro que predomina sobretudo na linguagem das classes mais pobres da população, que não tiveram ou tiveram acesso parcial à escolarização. É a linguagem de feira livre, do time de futebol, da “rua”, dos jornais sensacionalistas.

Linguagem familiar: desenvolve-se no seio de pequenas comunidades, somando-se os componentes verbal e gestual, e perfazendo um resultado plenamente compreensível apenas dentro daquela comunidade. Um simples olhar do pai para sua filha que pede para sair à noite é suficiente para que a menina não só saiba a resposta ao seu pedido, como também o que o pai pensa sobre a hipótese de ela passear à noite naquelas condições

É nesse aspecto, que a linguagem se faz presente no cotidiano do brasileiro. Sendo ela formal, intermediária, coloquial, popular e familiar, todas inseridas em seu contexto, visa proporcionar a interação entre os sujeitos.

A linguagem jornalística que é encontrada tanto em jornais, quanto em revistas, visam associar a linguagem escrita a linguagem visual, também conhecida como símbolos. Esses se encontram em toda a parte dos textos, compondo assim, a interpretação do texto, juntamente com as figuras de linguagem. Estas linguagens podem ser conhecidas também como gêneros textuais, como se pode observar na tabela 01:

Tabela 01: Tipos de Gêneros Jornalísticos

GÊNERO	TIPOS
Informativo	Notícia; Reportagem; Entrevista; Título e Chamada.
Opinativo	Editorial; Comentário; Artigo; Resenha; Crítica; Coluna; Carta e Crônica.
Utilitários	Roteiro; Obituário; Indicadores; Campanhas; Educacional.

GÊNERO	TIPOS
Ilustrativos e Visuais	Gráficos; Tabelas; Quadros; Demonstrativos; Ilustrações; Caricatura e Fotografia.
Propaganda	Comercial; Institucional e Legal.
Entretenimento	História em Quadrinhos; Passatempos; Jogos; Palavras cruzadas; Contos; Poesias e etc.:

Os gêneros jornalísticos, além de traçarem os objetivos que visam contemplarem tanto em um jornal quanto em uma revista, eles por si só buscam promover a interação crítica entre as diversas formas de comunicação entre o escritor e o leitor.

Frente a estes desafios de escrita, a metodologia de produção do jornal escolar assume o papel de estimular os estudantes a escrever, utilizando-se de recursos que os mobilizem a desenvolver atividades de produção textual de maneira mais significativa. E tão importante quanto o ato de escrever, é o de conseguir corrigir o próprio texto, a partir da mediação do professor, do auxílio de colegas e do uso de recursos facilitadores, como corretores automáticos, dicionários online, dentre outros. Vale ressaltar que essa proposta lida diretamente com a aplicação da função social da escrita, com a produção de diferentes gêneros textuais, que serão lidos e apreciados, não somente por seus pares, mas por toda a comunidade escolar (PAVÃO & LIMA, 2017,p.3)

A linguagem jornalística, com os seus múltiplos gêneros textuais, tem como obrigação através da objetividade, da simplicidade, da imparcialidade, da universalidade e da empatia com o leitor, integrar o texto com o contexto social e histórico desse leitor, sempre associados a objetividade do texto.

3.4. Os gêneros jornalísticos como forma de aprendizagem do aluno

É importante oferecer aos alunos recursos pedagógicos que possam corroborar com a sua formação crítica e atual, para isso, utilizar

jornais e revistas como recursos pedagógicos, proporciona o diálogo sobre o que acontece em seu meio, e em relação ao mundo. Nesse sentido, faremos uma breve complementação sobre alguns gêneros que contribuem com o conhecimento dos alunos.

O gênero jornalístico notícia é um texto informativo que tem um valor significativo em um jornal ou revista. Ele é um texto que tem como objetivo informar o leitor, com precisão sobre os factos que ocorreram ou que estão ocorrendo no país e no mundo. Segundo Faria (1994, p.102), “para se produzir notícia é preciso que o redator pesquise, apure os fatos, selecione os dados importantes e os intérpretes. Sua linguagem, ligada a função referencial, tem estrutura rígida.”

A notícia é encontrada tanto em jornais, quanto em revistas, e seu texto, muitas vezes repletos de símbolos tem o papel de cumprir seu propósito que é de levar um conteúdo com a maior veracidade e riqueza de detalhes. Esse gênero, permitirá que o aluno possa desenvolver textos com mais criatividade, pois “os assuntos são praticamente inesgotáveis” (FARIA, 1992, p.105).

No que diz respeito ao Editorial, esse é um gênero textual com finalidade persuasiva, normalmente escrito pelo editor-chefe do jornal ou da revista. Ele é a ferramenta que a revista e o jornal possuem para expressarem formalmente sua opinião sobre um acontecimento no país ou no mundo. Assim,

O editorial possui um fato e uma opinião. O fato informa o que aconteceu e a opinião transmite a interpretação do que aconteceu. Pelas características apontadas acima, podemos dizer que o editorial é um texto: dissertativo, pois desenvolve argumentos baseados em uma ideia central; crítico, já que expõe um ponto de vista; informativo, porque relata um acontecimento. O jornal que apresenta matérias excessivamente críticas e opinativas e que não possui um ambiente separado para editoriais é considerado “de opinião”! (VILARINHO, 2016, p.1)

E é esse facto ou opinião que é exposto em um editorial, que nos demonstra a interpretação do jornal/revista acerca de um determinado assunto.

Compondo os gêneros jornalísticos, temos o artigo de opinião que, define-se como a forma de expressar opiniões de seus autores referentes a um assunto ou tema. Para Boff, Koche e Marinello (2009, p. 3),

O artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.

Nesse sentido, o artigo vem para complementar a opinião e ou responder aos questionamentos que permeiam o campo social. Para Vilarinho (2016, p.2) “as ideias defendidas no artigo de opinião são de total responsabilidade do autor, e, por este motivo, o mesmo deve ter cuidado com a veracidade dos elementos apresentados”. A autora ainda vem complementar que

É muito comum artigos de opinião em jornais e revistas. Portanto, se você quiser aprofundar mais seus conhecimentos a respeito desse tipo de produção textual, é só procurá-lo nestes tipos de canais informativos. A leitura é breve e simples, pois são textos pequenos e a linguagem não é intelectualizada, uma vez que a intenção é atingir todo tipo de leitor.

É possível evidenciarmos a estrutura e o conteúdo que abarca um artigo de opinião. Nele podemos perceber que a leitura será breve com o intuito de atrair o foco do leitor.

Já a entrevista nos Jornais e revistas, visa levar ao leitor a fala de um (a) expert em algum assunto de interesse social. Elas se apresentam “em forma de pergunta e respostas e pode-se ter: entrevista noticiosa; entrevista de opinião e entrevista de “ilustração”, sendo essa última, aquela que levanta dados biográficos do entrevistado.” (FARIA, 1992, p.111).

A entrevista vem trazer ao leitor uma proximidade com o assunto e uma interação entre o entrevistado e o leitor. Já a carta ao leitor é um

gênero discursivo que busca estabelecer diálogo entre leitores ou do leitor com o editor, possibilitando aos leitores em discordar, comentar, reclamar, elogiar ou até denunciar um problema de interesse social. Coelho (2014, p. 4) ainda vem postular que:

é um gênero que promove a interação por meio da escrita, mesmo que indiretamente, como uma atitude responsiva com o(s) autor(es) de outros textos como: reportagem, artigo de opinião, editorial entre outros gêneros que circulam nas diferentes esferas, tornando-se, assim, coautores neste processo de interação, uma vez que permite posicionar-se emitindo sua opinião.

Considerada como um sub-gênero da história infantil, a tirinha, outro gênero jornalístico, apresentada na figura 08, possui elementos que fazem com que seu uso na sala de aula, se torne de forma prazerosa para os alunos. De fácil interpretação, elas podem abordar diversos conteúdos que contribuem com a formação crítica do aluno. Segundo Leite (2013, p 13),

Esse gênero é constituído pela linguagem verbal e não verbal que agregadas produzem o sentido do texto. Sendo um gênero agradável e de fácil análise linguísticas, leitura e interpretação textual, é bem instigante para o aluno que na maioria das vezes criam uma aversão à leitura.

Em relação a charge no texto jornalístico, elas ajudam o aluno a refletirem sobre os problemas que se encontram no meio no qual estão inseridos. Com isso,

A charge, enquanto um gênero multimodal, marcado pelas linguagens verbal e não-verbal, exige um conhecimento mais apurado do seu pretense leitor, além do conhecimento de mundo necessário para interpretá-la, faz-se necessário ainda o conhecimento de outros meios semióticos de uso da linguagem que seria letramento visual. (MAIA,2017, p.4).

Sendo a tirinha um texto de fácil interpretação, ela assim, se torna de forma fácil o trabalho do educador.

No caso da Educação, juntamente com a história em quadrinhos são considerados um instrumento facilitador da aprendizagem, proporcionando o aprimoramento do ensino, permitindo que os professores trabalhem os conteúdos em texto aplicando metáforas. E, elas são fáceis de serem encontradas nos jornais e em algumas revistas.

Percebe-se que as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano extraclasse dos alunos, já que muitos alunos costumam lê-las tanto na forma de gibis como em jornais ou fascículos infantis que são agregados a publicações diárias (VASCO *et al*, 2008, p. 4).

A linguagem dos quadrinhos, propagou-se por meio dos jornais e ganharam ao longo dos tempos, destaque com a produção de super-heróis, tornando-se um meio de comunicação de massas. O primeiro gibi de expressão no Brasil foi o Tico-tico em 1905 trazendo contos, poesia e textos informativos, reunindo uma diversidade de expressões culturais.

É importante destacar que as histórias em quadrinhos possuem narrativas quadro a quadro, utilizando discurso direto, caracterizando-se pela língua falada. Possuem os seguintes termos e conceitos: balão, requadro, onomatopeias, linhas cinéticas, metáforas e cores. Para que a compreensão da linguagem dos HQs – História em Quadrinhos, seja ampliada, é preciso conhecer os elementos que formam este repertório. Os termos e conceitos das HQs são: balão, requadro, onomatopeias, linhas cinéticas, metáfora visual e cores.

O requadro é a moldura que circunda os desenhos e textos de cada quadrinho ou vinheta. Parte da linguagem não verbal dos quadrinhos, o requadro, limita o espaço onde se colocam objetos e se passam as ações. Mas o formato da vinheta pode assumir outros entornos menos convencionais como, circulares, formato de um labirinto e vinhetas onduladas entre outros, de-

pendendo do autor ou do espaço físico utilizado para produzir a história (TANINO, 2011, p. 24).

Sobre a importância do tempo nos quadrinhos, tem-se o seguinte:

Histórias em Quadrinhos são, em essência, uma sequência de quadros com imagens e textos que sugere uma ação ou acontecimento em movimento. Logo, os Quadrinhos possuem o tempo como elemento fundamental para determinar o ritmo e duração de uma história. O domínio desta técnica é essencial para Quadrinista, pois os Quadrinhos são um tipo de leitura dinâmica e bastante arrojada devido aos elementos visuais e gráficos contidos. Portanto, é necessário que o autor de Quadrinhos não procure realizar uma quadrinização chata e cansativa para o leitor (PESSOA, 2006, p. 77).

O balão por sua vez trata-se de convenções gráficas onde se insere a fala do personagem. As onomatopeias dão vida aos HQs apresentando os ruídos nos quadrinhos. As linhas cinéticas indicam o movimento dos personagens. Na metáfora visual, utilizam-se recursos gráficos para mostrar situações das histórias através de imagem.

Portanto, ao longo dos gêneros jornalísticos demonstrados, percebe-se que todos eles podem suscitar debates na sala de aula com o intuito de conduzir os alunos a uma reflexão crítica acerca do mundo no qual estão inseridos.

CONCLUSÃO

O processo de construção das habilidades e competências dos alunos no processo de aprendizagem, requer do educador um planejamento que atenda todas as demandas inerentes a formação do sujeito. No caso da disciplina de Produção de Texto, essa surge com o desafio de buscar gêneros que atraem e ao mesmo tempo proporcione condições de aprendizagem.

Diante o exposto que surgiu o seguinte questionamento: *É possível identificarmos as habilidades que o aluno irá adquirir na disciplina de redação a partir da utilização de informações de jornais e revistas?* Utilizando infor-

mações de jornais e revistas na disciplina de Português e Produção de Texto, sendo esse o nosso objetivo geral.

Para responder a essa pergunta, ao longo do artigo foi possível compreender todo o processo da escrita e oralidade, tendo em vista que ambas não podem ser pensadas como estáticas e sim de forma diacrônica, ou seja, em constante evolução.

A inserção do gênero jornalístico como proposta de produção de texto, traz ao aluno as diversas formas textuais que vão desde a formalidade com os textos informativos (notícias, reportagens, entrevistas e outros) aos textos de entretenimento (histórias em quadrinhos, charges, contos e outros). Isso corrobora com a sua formação crítica quanto ao que são veiculados nos meios de comunicação, favorecendo a cada ser humano uma aprendizagem significativa, que o capacite a exercer seu papel enquanto cidadão, ampliando seu leque de oportunidades na vida social e profissional.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **Mitologias**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1993.
- BAKHTIN, B. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF. 1998.
- BRASIL.Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC.2000.

BOFF, O.M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13. 2009. Disponível em: <www.revel.inf.br>. [Acesso em: 23/03/2020.

COELHO, S.S.B. **O Gênero Discursivo Carta do Leitor e Possibilidades de Leitura e de Escrita: A Sequência Didática Como Metodologia De Trabalho** . UNIOEST. 2014. Disponível em: < <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/411.pdf>> . Acesso em: 10/02/2020.

COELHO, B. **Contar Histórias Uma Arte Sem Idade**. São Paulo. Ática. 2003.

ERBOLATO, M. L. **Técnicas de codificação em jornalismo**. 5^a ed. SP: Ática, 2003.

EMEDIATO, W. e LARA, G.M.P. **Análise do Discurso**. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro. 2011.

FARIA, M. A. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 1996.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA JR., J. **Para fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FARIA, M. A. DE O. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 1994.

FERREIRA, I. Incursão pelos modelos de análise da imagem publicitária. **Revista Media & Jornalismo**. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2019.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela et alii. **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

PAVÃO, I.F.S.; LIMA, M.F.W.P. A Ressignificação da Escrita e o Jornal Escolar. **SCIENTIA CUM INDUSTRIA**, V. 5, N. 2, PP. 56 — 65, 2017.

- PCNs. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC: Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13/04/2020.
- PESSOA, A. **Balão de texto das Histórias em Quadrinhos**. 2006. Disponível em: <https://albertopessoa.wordpress.com/tag/historias-em-quadrinhos/page/2/> Acesso em: 10/04/2020.
- RIBEIRO, S. R. **Apagamento da sibilante final em lexemas: uma análise variacionista do falar pessoense**. Dissertação (Mestrado em Linguística). João Pessoa: UFPB, 2006.
- SEIXAS, L. **Teorias de jornalismo para gêneros jornalísticos**. Galaxia. (São Paulo, Online), n. 25, p. 165-179, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gal/v13n25/v13n25a14.pdf> Acesso em: 12/03/2020.
- SILVA, F.M. Gêneros jornalísticos para a prática em sala de aula. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**. v. 2, n. 2 – outubro de 2010. Disponível em: [file:///D:/Downloads/2853-8498-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/2853-8498-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10/02/2020.
- SILVA, L. **O uso das informações dos jornais e revistas: possibilidade de formação para a autonomia e desenvolvimento de habilidades da disciplina Redação no aluno do Ensino Médio**. Campo Grande, 169p. Dissertação (Mestrado). Mestrado de Educação, Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. 2005.
- TANINO, S. **Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar**. Londrina: Paraná. 2011. Disponível: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/SONIA%20TANINO.pdf> Acesso em: 10/04/2020.
- VASCO, A. M. et al. **Software de autoria de História em Quadrinhos para apoio ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática**. 2010. Disponível em: <https://cenfopmatematicasignificativa.files.wordpress.com/2010/06/artigoqh1.pdf>. Acesso: 23/03/2020.

VILARINHO, S. **O editorial**. Brasil Escola. 2016. Disponível em:<<http://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-editorial.htm>> Acesso em: 24/01/2020.

VILARINHO, S. **Artigo de Opinião**. 2016. Disponível em:<<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/artigo-opinioo.htm>>. Acesso em: 10/02/2020.

VINHAL, T.P. A produção textual na escola e a prática docente na sala de aula : dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e 5ª série de Presidente Prudente. Dissertação de Mestrado: Presidente. 2013. Disponível em:<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/ms/tatiane-vinhal.pdf> Acesso em: 10/02/2020.

O USO DA EXPERIMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE FÍSICA

Antônio Francisco De Carvalho

1. INTRODUÇÃO

A evolução é um ato involuntário e o desenvolvimento humano se faz necessário, uma vez que o mundo vem passando por grandes transformações, porém o sistema educacional infelizmente não está conseguindo acompanhar. Tudo indica que existe um bloqueio entre o mundo desenvolvido e o sistema educacional aplicado aos estudantes.

Possibilitar o desenvolvimento da educação é garantir o desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano está diretamente relacionado com o desenvolvimento das ciências que nasceram como tentativas de se achar respostas para os questionamentos humanos, interrogações como “como foi feito o universo?”, “do que o mundo é feito?”, “qual é o segredo da vida?” e “como chegamos até aqui?” Com a observação e a experimentação passamos a compreender o mundo que nos cerca e a nós mesmos.

Para Souza (2013), ao estudar ciência o aluno passa a desenvolver o raciocínio lógico e racional, contribuindo para o desenvolvimento racional de soluções de problemas que surgem em seu cotidiano.

Para Janicleia et al. (2010) as atividades teóricas e práticas ajudam o aluno a estudar e aprender ciência, permite ao estudante desmitificar o mundo a sua volta, permite viver como cidadão. Neste contexto o aluno deverá entender a natureza, identificar a ligação entre o desenvolvimento tecnológico e os efeitos desta evolução em nossas vidas,

deverá entender como aconteceu a evolução tecnológica em relação a história, deverá ser capaz de questionar, analisar problemas e apresentar soluções, além de ser capaz de associar a leitura, as observações e os experimentos para se chegar às conclusões.

Com as citações acima podemos afirmar que o ensino de ciências deve ser pautado na garantia de conhecimento, respeitando o desenvolvimento do aluno e dedicado a aproximar a didática, o conhecimento científico do cotidiano do aluno.

Um dos problemas identificados é que os alunos não realizam atividades práticas, experimentos, assim não conseguem compreender a importância da física para o desenvolvimento tecnológico. E os professores acabam tendo que ressaltar várias vezes a importância da Física para compreenderem a dinâmica do universo, assim, passam muito mais tempo tentando chamar atenção dos alunos do que aplicando suas aulas, nossa temática é a Experimentação no ensino de Física.

O desinteresse dos alunos pelas aulas de Física é um dos grandes problemas para a educação, a desmotivação e a falta de atividades que envolvam o educando acabam contribuindo para reforçar a apatia pelas aulas. Se o educando não se sente cativado e nem interesse em aprender Física a sua formação estará prejudicada e refletirá futuramente em sua vida.

Existe muitas formas de despertar o interesse dos alunos pelas aulas de Física entre eles podemos destacar: a realização de jogos educativos e o desenvolvimento de atividades experimentais. Segundo Araújo e Abib (2003, p.176) citados por Rodrigues (2018, p.1), “o uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de Física tem sido apontado por professores e alunos como uma das maneiras mais produtivas de minimizar as dificuldades de aprender e ensinar Física”.

A realização de experimentos é uma forma de demonstrar para os alunos que os assuntos, temas abordados nas aulas podem ser mais bem estudados e melhor compreendidos com atividades práticas e simples. Sempre destacando a importância das aulas teóricas, pois a teoria é a base que norteará as atividades práticas.

As atividades experimentais é uma alternativa para a execução das aulas de Física, pois além de trabalhar os conceitos teóricos e técnicos, trabalha também a verificação de conceitos, criação de conhecimentos, trabalhos manuais, o aluno participa ativamente das atividades e a Física

ca deixa de ser uma disciplina monótona, passando a exemplificar com a prática, as atividades experimentais, as questões teóricas.

Este projeto de pesquisa delimitou se realizar atividades (aulas) teóricas e experimentais e colher informações através de um questionário sobre como a experimentação no ensino de Física pode contribuir no processo de formação do aluno tendo como referência os alunos do 3º ano (matutino e vespertino) do Ensino Médio do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno na cidade de Pium-TO, nos dias 18, 25 e 29 de outubro de 2018.

Durante as aulas de Física percebemos que a maioria dos alunos não participava efetivamente das aulas, eles demonstravam desinteresse, não identificavam a importância de aprender física e muitos confundiam a disciplina com matemática e não conseguiam assemelhar o conhecimento científico teórico com o conhecimento empírico, não conseguiam adotar o conhecimento técnico com a prática.

O presente trabalho propôs investigar a realização ou a falta de atividades experimentais do ensino da física, voltados para alunos do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno, buscando assim uma perspectiva motivacional. A motivação é fundamental para que o aluno possa desenvolver as atividades propostas de forma prazerosa, pois a falta dessa acarretará desinteresse quanto à prática.

Trabalhar com experimentos é muito importante para fazer o educando entender que Física não é um conhecimento de outro mundo, podemos aprender física e até mesmo exemplificar o que já sabemos, mas não conseguíamos materializar o nosso conhecimento empírico. Através dos experimentos podemos instigar ainda mais os alunos a quererem aprender ainda mais durante as aulas.

Segundo Guimarães (2009) citado por Taha et al (2016, p.140),

[...] a abordagem através da experimentação deve ser capaz de motivar alunos a (re)significar seu conhecimento inicial, problematizá-los e levá-los na direção de construir conhecimentos mais abrangentes e consistentes, através das mediações feitas pelos professores, tornando a aprendizagem mais significativa, uma vez que tem a possibilidade de discutir os resultados.

“A utilização de atividades experimentais pode trazer um grande avanço no Ensino de Ciências. No entanto, mal conduzida pode confundir e desanimar os alunos”, de acordo com Giani (2010, p.24). Segundo Hodson (1994) citado por Giani (2010) as atividades experimentais são importantes para:

- a) Para motivar, estimulando o interesse;
- b) Para ensinar habilidades de laboratório;
- c) Para aumentar a aprendizagem de conceitos científicos;
- d) Para promover a introdução ao método científico e desenvolver o raciocínio através de sua utilização;
- e) Para desenvolver certas “atitudes científicas”, tais como objetividade e prontidão para emitir julgamentos (HODSON, 1994, p.300, citado por GIANI, 2010, p.21)

A realização de experimentos é uma alternativa para despertar no educando o interesse pela Física. Aumentar o interesse dos alunos pela Física irá aumentar a curiosidade dos estudantes sobre os fenômenos naturais, a origem do universo, a composição das coisas e as leis físicas. Assim a escola aumentará o rendimento dos alunos e se transformará em um verdadeiro laboratório de ciências.

Muitos educadores defendem a experimentação como uma solução viável para a aquisição do conhecimento, pois existem muitas atividades experimentais baratas e simples de executar, que não demandam muitos recursos. Existem experimentos complexos que necessitam de um laboratório de Ciências para realizar a experimentação, mas os educadores devem produzir e preparar as experimentações de acordo com a realidade da escola e de seus alunos. Podemos preparar várias experimentações baratas e possíveis de serem realizadas pelos nossos estudantes.

A diferença entre as aulas teóricas e as aulas experimentais é justamente a execução, nas aulas teóricas normalmente os alunos ficam sentados em suas carteiras com seus livros e cadernos abertos enquanto o professor escreve no quadro negro e discute com seus alunos o conteúdo abordado. Já nas aulas experimentais os estudantes são convidados a

comprovar e produzir novos conhecimentos através de atividades práticas, atividades manuais, atividades que provocam a reflexão, atividades que fazem o aluno ser o protagonista da aula. Nas aulas experimentais os alunos utilizam os conhecimentos teóricos no desenvolvimento das atividades práticas.

Nas aulas experimentais os estudantes ficam mais animados e encorajados a estudar. Mesmo sem perceber eles acabam aprendendo e tendo que pesquisar para poder realizar os experimentos. Tornar a Física atrativa é uma forma de fazer os estudantes perceberem que o estudo da Física é muito além de cálculos e expressões, a Física também experimentação, pesquisa. As atividades experimentais é uma forma de despertar a curiosidade do aluno, apresentar uma aula diferente e motivadora, contribuindo muito para o processo de formação do educando.

O Objetivo Geral deste trabalho é apresentar a importância do uso da experimentação para facilitar a compreensão do ensino de Física. Os Objetivos Específicos são: I- Verificar se a experimentação pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem; II- Realizar experimentos; III- Despertar o interesse dos alunos pelas aulas de Física.

O desenvolvimento do projeto consistiu em realizar 2 (duas) aulas teóricas com apresentação dos conteúdos, 2 (duas) aulas com a realização de experimentos, assim conseguiremos alcançar os Objetivos Específicos II e III (respectivamente, Realizar experimentos, e Despertar o interesse dos alunos pelas aulas de Física). E mais 2 (duas) aulas com a aplicação do questionário que poderemos alcançar o objetivo I (Verificar se a experimentação pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem). Com o desenvolvimento das aulas teóricas e das aulas práticas podemos estabelecer um comparativo entre as duas que será melhor estudado com a aplicação do questionário.

A pesquisa pode contribuir na formulação de projetos políticos pedagógicos que estimulem, incentivem e incluam as atividades experimentais em suas aulas obrigatórias, além ajudar a identificar a relação do aluno com a Física e demonstrar a importância da experimentação no ensino de Física. A pesquisa vem para ajudar professores e alunos a identificarem que as aulas experimen-

tais são mais uma ferramenta que pode contribuir no processo de formação do educando.

Para Piaget (2015), “o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que passe a estimular a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas”. A ideia defendida pelo autor é que o professor seja um estimulador de conhecimento e que as experimentações sejam realmente experiências e não somente a execução de atividades práticas.

As “Atividades experimentais são ferramentas preciosas para o ensino de ciências. É fundamental que o aprendiz perceba os fenômenos científicos no seu cotidiano e que o ‘fazer ciência’ possa fazer parte do seu pensamento” (BELIVACQUA; SILVA, 2007, p. 90). Quando o aluno percebe que ele pode participar de forma efetiva da construção do conhecimento, pode contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade, pode explicar os fenômenos naturais de forma simples e com experiências próprias, o educando entende que a pesquisa faz parte de seu dia a dia e que a teoria não é tão abstrata como parecia ser.

Segundo Séré et al. (2003, p. 39), “graças às atividades experimentais, o aluno é incitado a não permanecer no mundo dos conceitos e no mundo das linguagens, tendo a oportunidade de relacionar esses dois mundos com o mundo empírico”. A cooperação entre as aulas práticas e teóricas apresenta uma nova modalidade de ensino que pode ser um diferencial importantíssimo para garantir a participação do educando de forma protagonista.

As atividades práticas estão em função da obtenção e exemplificação dos conhecimentos, já a teoria está em função das atividades práticas. Séré (2003) afirma que quando o educador diversifica as atividades experimentais o aluno fica mais motivado e interessado para participar efetivamente das atividades que envolvam experimentos.

Oliveira (2010) citada por Moraes e Santos (2016) defende que existem três tipos de Atividades Experimentais sendo elas: demonstração, verificação e investigação.

1) Demonstração: o experimento é realizado pelo professor, o aluno só observa a atividade de demonstração, demanda pouco tempo e poucos recursos, porém se o aluno só observa, o aluno

não faz parte da criação do conhecimento, o aluno perde o interesse pela atividade.

2) Verificação: nestas atividades o professor tem papel de fiscalizador, pois o aluno segue um roteiro predefinido pelo professor. Não estimula a curiosidade e nem a autonomia do aluno.

3) Investigação: o professor orienta o estudante, o estudante fica responsável em pesquisar, planejar e executar os experimentos, apresentando os resultados. Estas atividades valorizam o protagonismo e a criatividade do estudante.

As atividades experimentais podem ser de demonstração, verificação e investigação, todas apresentam suas características e caberá ao professor escolher a melhor modalidade para desenvolver em suas aulas. É interessante alterná-las para que as atividades experimentais não fiquem monótonas.

“A tendência das atividades práticas é que promovam, cada vez mais, maior grau de autonomia e reflexão por parte dos alunos” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p.58). Fazer do aluno um ser protagonista de sua própria formação. O aluno estará cada vez mais conectado com a disciplina e passará a apresentar o que quer aprender.

Oliveira (2010, p.141-146) citada por Moraes e Santos (2016) defende que as atividades experimentais podem contribuir para: aguçar a atenção e a curiosidade do aluno, favorecer o trabalho em grupo, contribuir para a proatividade do aluno, promover a criatividade, interpretar as funções do cientista e a ciência, desenvolver a observação e análise de dados, aperfeiçoar trabalhos manuais, compreender conceitos científicos, e interpretar a correlação entre a sociedade, a ciências e as tecnologias. Os benefícios das atividades experimentais são muitos e por isso as atividades devem receber uma atenção especial dos professores. “A experimentação na atividade pedagógica em sala de aula trata-se de um componente importante para o processo de aprendizagem, podendo servir de recurso para o ensino com abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade [CTS]” (SOUZA; RODRIGUES; RAMOS, 2016, p.584).

De acordo com Araújo e Abib (2003) citados por Grasselli e Gardelli (2014, p.9) “o uso de atividades experimentais como estratégia para o ensino de Física [...] tem sido apontado por professores

e alunos como uma das maneiras mais frutíferas de redimir as dificuldades da aprendizagem dos conceitos da disciplina de Física”. Muitos educandos consideram a física como sendo uma disciplina muito difícil, o desenvolvimento de atividades práticas faz com que os alunos percebam que a física é uma ciência fantástica e muito importante estudá-la.

Realizar experimentos é uma forma de demonstrar para os alunos que os conteúdos, temas abordados nas aulas podem ser melhores estudados e melhor compreendidos com atividades práticas e simples. Porém não podemos fazer das aulas experimentais meras ilustrações da teoria.

Antes das atividades experimentais serem propostas elas devem ser minuciosamente estudadas e planejadas, favorecendo o diálogo, abrindo espaço para questionamentos e trocas de ideias, proporcionando a aquisição de conhecimento e desenvolvimento intelectual do educando (SOUZA; RODRIGUES; RAMOS, 2016).

Com o uso da experimentação, aliando teoria à prática, possibilitamos o desenvolvimento da pesquisa na classe, instigando a curiosidade e o interesse do educando. Fazer do estudante o sujeito da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. As aulas práticas de laboratório são essenciais, pois permitem que o discente experimente o conteúdo trabalhado em aulas teóricas, estudando e analisando os fenômenos, utilizando materiais das atividades práticas. As aulas práticas acabam estimulando a curiosidade e o interesse dos alunos, fazendo com que eles se dediquem mais no desenvolvimento das atividades, nas pesquisas, observações e desenvolvam novas habilidades científicas. As atividades experimentais, quando bem planejadas e executadas, são recursos importantíssimos no ensino. Diversificando as aulas em teórica e experimental criamos no educando uma nova motivação e um novo interesse para as atividades escolares de Física.

2. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho utilizamos os métodos de pesquisa, Método Hipotético-dedutivo e Método Estatístico. Sob o ponto de

vista de sua natureza o projeto desenvolveu uma pesquisa aplicada, do ponto de vista da forma de abordagem do problema a pesquisa tem características de pesquisa quantitativa, já em relação aos objetivos, a pesquisa será exploratória.

A pesquisa está dividida em 4 partes: 1 – Descrição da escola, em que apresentamos a escola onde foi realizado o projeto; 2 – Delimitação da amostra, nesta parte estão descritos os agentes estudados; 3 – Ação proposta, apresentamos as ações que serão desenvolvidas durante a pesquisa; e 4 – Aplicação de questionário.

2.1. Descrição do Colégio

O Colégio Estadual Bartolomeu Bueno localiza-se na Rua 12, Centro, Pium-TO, Brasil. O Colégio foi criado no ano de 1953, como Grupo escolar Bartolomeu Bueno, nome escolhido em homenagem ao bandeirante Bartolomeu Bueno, que segundo moradores da época, passou por essas terras.

Figura 1 - Colégio Estadual Bartolomeu Bueno, Pium-TO, 30/08/2018.



(Fonte: Autor)

2.2. Delimitação da amostra

Alunos do 3º ano do Ensino Médio (matutino e vespertino) do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno da cidade de Pium-TO, que estavam presentes nas aulas de Física nos dias 18, 25 e 29 de outubro de 2018. Serão pesquisados alunos com idades entre 16 e 18 anos, do sexo masculino e feminino, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Alunos do 3º Ano, Colégio Estadual Bartolomeu Bueno, Pium-TO, 2018



(Fonte: Autor)

2.3. Ação proposta

As atividades serão desenvolvidas com os alunos do 3º ano do Ensino Médio (matutino e vespertino) do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno na cidade de Pium-TO nos dias 18, 25 e 29 de outubro de 2018. O livro didático que ajudou na construção das atividades pedagógicas foi o livro ‘Compreendendo a física’ de Alberto Gaspar, 3ª Edição, 2016. Também utilizamos materiais disponíveis na internet, artigos, resumos e reportagens. Com as turmas serão trabalhados os conteúdos Comportamento Térmico dos Gases e o Tema Gerador Construindo Foguetes: 3ª Lei de Newton, Propulsão, Órbita, Combustão, Reação Química, Movimento Linear e Pressão.

Todas as aulas serão realizadas 2 (duas) vezes, uma vez no período matutino e outra no turno vespertino. As atividades seguirão a seguinte ordem:

Dia 18 de outubro de 2018 – Aula 01 – Tema Gerador Construindo Foguete: 3ª Lei de Newton, Propulsão, Órbita, Combustão, Reação Química, Movimento Linear e Pressão. Estas aulas tem o objetivo geral de contextualizar os conhecimentos científicos com as atividades humanas e espaciais. Os objetivos específicos são exemplificar as aplicações de Newton, relacionar o conteúdo estudado com o cotidiano e com os procedimentos dos foguetes.

Dia 25 de outubro de 2018 – Aula 02: Os alunos serão convidados para o laboratório de ciências onde será realizado um ex-

perimento. O tema tratado será trabalhado de forma expositiva, procurando dar aos alunos exemplos de aplicação prática. Iremos fazer uma demonstração que consiste em uma forma simples de estudar a relação entre pressão e volume de um gás. O objetivo geral desta aula é apresentar como funciona o Comportamento térmico dos Gases, já os objetivos específicos são definir o que são gases, identificar o comportamento térmico de um gás, entender como é estabelecida a relação de volume, temperatura e pressão, demonstrar na prática a relação entre pressão e volume de um gás, e realizar experimentos: Experimento 1) balão de festa e seringa; e Experimento 2) bolas de sabão.

Dia 29 de outubro de 2018 – Aula 03: Aplicação de questionário contendo as seguintes indagações:

Questionário

1) A Física faz parte de sua vida?

() SIM () NÃO () NÃO SABE

2) A Física é sua disciplina favorita?

() SIM () NÃO

3) (Marque apenas uma alternativa) Quando falamos de Física o que vem a sua mente:

() ciência () cálculo () experimento
() matemática () química

4) Entre teoria e prática, qual a sua preferência para a aula de Física:

() Apenas Prática () Apenas Teoria
() Prática e Teoria

5) Como você classifica a metodologia aplicada:

() complicada () regular () interessante
() muito interessante () fascinante

O questionário aborda a preferência dos estudantes pelas aulas teóricas e/ou experimentais, e a relação dos alunos com a disciplina de Física. Os dados deste questionário serão agrupados, analisados e apresentados em formato de gráficos. Com este questionário podemos verificar se a experimentação pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

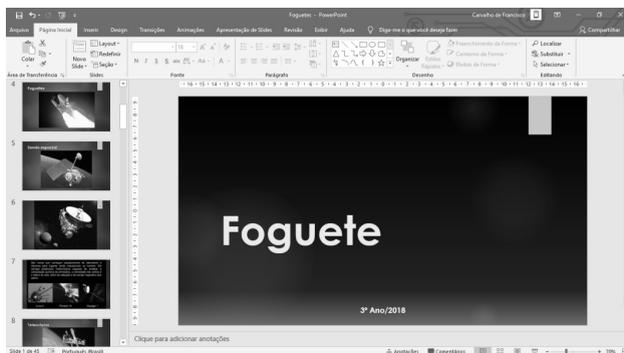
As Turmas do 3º Ano (matutino e vespertino) apresentam características distintas, uma é mais dedicada que a outra, muda o número e perfil dos alunos. Quando apresentamos nossa proposta das atividades aos alunos no 4º bimestre de 2018 percebemos uma postura pouco animada, pois não sabiam o que exatamente poderia acontecer.

Com o desenvolver das aulas os alunos começaram a solicitar mais aulas com realização de experimentos. Um grande avanço para as aulas de Física, pois os alunos passaram a entender que o conhecimento teórico de Física pode ser aplicado na prática, ou até mesmo ao seu dia a dia.

As aulas teóricas foram desenvolvidas normalmente, com apresentação de trabalhos, debates e leituras. Já as aulas práticas, realização de experimentos, foram marcadas pelo entusiasmo de estar reproduzindo experiências embasadas na teoria estudada em aulas anteriores. Podemos destacar as seguintes observações:

Dia 18 de outubro de 2018 - Aula 01 – Tema Gerador Construindo Foguete: 3ª Lei de Newton, Propulsão, Órbita, Combustão, Reação Química, Movimento Linear e Pressão. Os alunos foram divididos em grupos que apresentaram trabalhos com os seguintes temas: 3ª Lei de Newton, Propulsão, Órbita, Combustão, Reação Química, Movimento Linear e Pressão. Todas as apresentações deste tema gerador foram apresentadas em *PowerPoint*. Os slides foram previamente preparados pelo professor com o objetivo de agilizar e apresentar uma aula mais instigante, ilustrativa e objetiva (Figura 3).

Figura 3 – Slide usado na apresentação dos grupos.



(Fonte: Autor)

Os alunos dos grupos (matutino e vespertino), que apresentaram a “Terceira Lei de Newton”, texto disponível em <<https://mundoeeducacao.bol.uol.com.br/fisica/terceira-lei-newton.htm>>, foram bem em suas explicações, começaram definindo a lei da ação e da reação, citaram exemplos e demonstraram na prática. Alguns alunos fizeram perguntas para o grupo que soube responder prontamente. A apresentação em slides foi uma surpresa para os alunos, alguns nunca tinham apresentado com este recurso. Mas todos que abordaram a Terceira Lei de Newton conseguiram se expressar corretamente.

Os grupos responsáveis em apresentar a “Propulsão”, texto disponível em <<https://conceito.de/propulsao>>, realizaram apresentações semelhante. O grupo do turno matutino leu os slides de forma clara, a cada nova figura abria um parêntese para explicar e exemplificar novamente o que seria a propulsão. O grupo vespertino foi bem mais simples, conseguiu definir em uma frase o que é propulsão, as figuras como exemplos nos slides ajudaram a simplificar a teoria. As apresentações foram breves.

Os grupos que apresentaram o tema “Orbita”, texto disponível em <<https://conceito.de/orbita>>, conseguiram exprimir bem o tema. O grupo do turno matutino recebeu o material com o texto para ser estudado com certa rejeição. Este foi o terceiro grupo a se apresentar e começou exemplificando a definição de orbita, citou o exemplo da Lua, da Terra e do Sol, e ainda fez referência a força gravitacional. O grupo do turno vespertino precisou ler os slides para poder apresentar e explicar melhor o tema abordado.

Os grupos que apresentaram o tema “Combustão”, texto disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/quimica/o-que-e-combustao.htm>>, conseguiram exemplificar corretamente o seu tema proposto. O grupo do turno matutino falou da importância da combustão para o funcionamento dos motores, citou os motores de carros como exemplos de combustão. Alguns alunos fizeram perguntas. O grupo do turno vespertino começou falando onde ocorre a combustão e como ela ocorre. Alguns alunos fizeram perguntas sobre a combustão realizada em fogueiras.

Os grupos que ficaram com o tema “Reação Química”, texto disponível em <<https://www.todamateria.com.br/reacoes-quimicas/>>, realizaram as apresentações com a leitura dos slides e citação de exemplos de reações químicas. O grupo do turno matutino obteve melhor desempenho em suas exemplificações e apresentação de exemplos. Já o grupo do turno vespertino demorou um pouco a citar exemplos. Os alunos que estavam assistindo as apresentações fizeram perguntas sobre o que é necessário para ocorrer uma reação química.

Os grupos que ficaram com “Movimento Linear e Pressão”, textos disponíveis em <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-momento-linear.htm>> e <<https://brasilecola.uol.com.br/fisica/pressao.htm>>, apresentaram algumas dificuldades para transcorrer sobre os temas. O grupo matutino fez a apresentação sobre Movimento Linear muito resumida, não conseguiu citar exemplos, já quando falaram sobre Pressão citaram exemplos de demonstraram conhecimento sobre o tema. O grupo vespertino também teve dificuldades em apresentar as definições de Movimento Linear, também não conseguiu citar exemplos, somente realizaram a leitura dos slides, mas quando passaram a apresentar sobre Pressão, conseguiram discorrer melhor, citaram exemplos, responderam as perguntas de seus colegas de classe.

Dia 25 de outubro de 2018 – Aula 02: Os alunos foram convidados para o laboratório de ciências onde realizamos os experimentos. Experimento 1: Bexiga e seringa; Experimento 2: Bolhas de sabão. O Professor fez a introdução da aula falando sobre o tema: A relação entre pressão e volume de um gás. Dentro do laboratório de ciências, os alunos que realizaram o Experimento 1 vestiram os jalecos brancos e o professor apresentou os materiais que seriam usados neste experimento. Os alunos demoraram um pouco para descobrir o que realmente

fazer com os materiais, contudo, todos conseguiram desenvolver a atividade. Os alunos que realizaram o Experimento 2 também usaram os jalecos, neste experimento foi seguido um roteiro. Os alunos tinham o objetivo de colocar a bolha de sabão dentro da jarra. Dentro da jarra os estudantes colocaram, bicarbonato, água e vinagre. A turma matutina não conseguiu colocar a bolha de sabão dentro da jarra. A turma vespertina foi mais técnica e conseguiu colocar a bolha dentro da jarra, na verdade a bolha ficou flutuando dentro da jarra, mas um aluno acabou espocando a bolha. Durante esta aula os alunos gostaram de usar o jaleco, queriam participar dos experimentos, os alunos foram os protagonistas da aula. Todos os materiais foram comprados pelo professor. A presença de poucos materiais reduziu a quantidade de tentativas de cada experimento. Com esta aula conseguimos apresentar como funciona o Comportamento térmico dos Gases, conseguimos entender como é estabelecida a relação de volume, temperatura e pressão, demonstramos na prática a relação entre pressão e volume de um gás, além de realizarmos experimentos.

Dia 29 de outubro de 2018 - Aula 03: Foi aplicado um questionário que abordava a preferência dos estudantes pelas aulas teóricas e experimentais e a relação dos alunos com a disciplina de Física.

Após finalizar o estágio, o responsável pelo projeto, aplicou um questionário para verificar se os alunos compreendem que a física faz parte de suas vidas, se a Física é uma disciplina desejada para ser estudada, como os alunos se relacionam com a Física, quais as metodologias de ensino eles preferem e como as classifica. Tudo com o intuito de verificar se o processo envolvendo a experimentação é realmente válido, para verificar se a experimentação realmente contribui para a aquisição do conhecimento.

A experimentação não garante o aprendizado do aluno, porém é um fator que contribui bastante para que o aluno se envolva no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a realização de experimentos atrai a atenção e a curiosidade do aluno, e o querer descobrir, é o querer aprender, querer estudar, fator este determinante para a aquisição de conhecimento.

Foi aplicado um questionário aos alunos do 3º Ano (matutino e vespertino, totalizando 29 alunos entrevistados) no dia 29 de outubro de 2018. Após a aplicação do questionário percebeu que 90% dos alu-

nos acreditam que a Física faz parte de suas vidas, e 10% não souberam responder, conforme a Figura 4.

Figura 4 – A Física faz parte de sua vida.



(Respostas da Questão 1 do Questionário aplicado aos alunos do 3º Ano (matutino e vespertino) do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno, 29 de outubro de 2018).

Aqui percebemos que os alunos compreendem que a Física faz parte de suas vidas e é muito importante estudá-la, pois com ela podemos explicar desde a origem do universo até as inovações tecnológicas que nos cercam.

Em relação a disciplina de Física ser a favorita 97% responderam que NÃO e só 3% responderam SIM, ou seja, somente um aluno considera a física sua disciplina favorita, de acordo com a Figura 5.

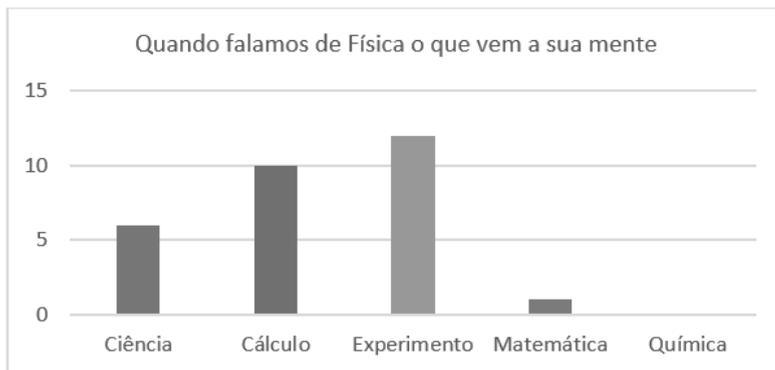
Figura 5 - A Física é sua disciplina favorita.



(Respostas da Questão 2 do Questionário aplicado aos alunos do 3º Ano (matutino e vespertino) do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno no dia 29 de outubro de 2018).

Quando perguntados sobre o quem vem em suas mentes quando falamos sobre Física 6 alunos responderam Ciência, 10 responderam Cálculo, 12 Experimento, 1 marcou Matemática e nenhum respondeu Química. Conforme a Figura 6.

Figura 6 - Quando falamos de Física o que vem a sua mente.



(Respostas da Questão 3 do Questionário aplicado aos alunos do 3º Ano (matutino e vespertino) do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno, 29 de outubro de 2018).

Nas Figuras 5 e 6 percebemos que os alunos não gostam muito de Física e todas as vezes em que lembram de Física a associam às atividades experimentais, porém durante os debates foi identificado que os alunos raramente realizavam experimentos.

Na Questão 4 os alunos foram questionados sobre qual modalidade de ensino preferiam, entre teoria e prática, quais eram as suas preferências para as aulas de Física. 38% preferem Apenas Prática, 55% preferem Teoria e Prática, e somente 7% Apenas Teoria. Conforme a Figura 7.

Figura 7 - Entre teoria e prática, qual a sua preferência para a aula de Física

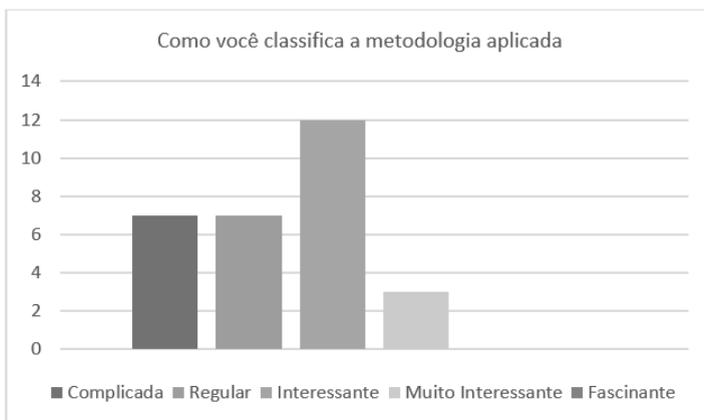


(Respostas da Questão 4 do Questionário aplicado aos alunos do 3º Ano (matutino e vespertino) do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno, 29 de outubro de 2018).

Observamos que a Figura 7 apresenta informações importantes, pois com esta figura percebemos que os alunos preferem que as atividades sejam desenvolvidas de forma complementar, atividade teórica e prática, assim o professor poderá desenvolver no aluno o gosto pela disciplina.

A última pergunta do questionário pergunta sobre como os alunos classificam a metodologia aplicada nas aulas de Física durante a realização deste projeto, dos 29 alunos pesquisados 7 responderam Complicada, 7 consideraram Regular, 12 alunos consideraram Interessante, e 3 marcaram Muito Interessante. De acordo com a Figura 8 a seguir.

Figura 8 - Como você classifica a metodologia aplicada.



(Respostas da Questão 5 do Questionário aplicado aos alunos do 3º Ano (matutino e vespertino) do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno, 29 de outubro de 2018).

Neste momento nos deparamos com um questionamento decisivo para a conclusão deste projeto, ou seja, como os alunos avaliam a metodologia aplicada pelo professor (atividades teóricas e realização de experimentos). 14 alunos consideraram as atividades complicadas ou regulares, talvez pela falta de experiência (falta de frequência em que realiza atividades práticas), assim os alunos consideram o desenvolvimento dos experimentos complicados. A maioria dos alunos consideraram as atividades Interessante ou Muito Interessante, despertar o interesse em aprender Física é uma das chaves para a criação de uma base para aprofundar e perpetuar o conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos do 3º Ano (matutino e vespertino) do Ensino Médio do Colégio Estadual Bartolomeu Bueno, Pium-TO. As observações comprovaram que os alunos apresentavam algumas deficiências, tais como: baixa autoestima, apatia, problema para aprender e interpretar a Física e associá-la com as atividades de seu cotidiano. Constatamos que a experimentação pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Com a realização de experimentos os alunos demonstravam interesse sobre a disciplina. Passaram a relacio-

nar as aulas teóricas com as aulas experimentais e o seu dia a dia. Os alunos descobriram que a física faz parte de suas vidas e é uma importante ciência que contribui para o desenvolvimento.

O uso da experimentação nas aulas de Física é apenas uma contribuição ao desenvolvimento intelectual do aluno, sem uma boa estratégia de ensino o educando estaria apenas manuseando objetos. Porém, esta contribuição é fundamental, pois a experimentação científica desperta no discente a curiosidade e transforma as definições teóricas em algo palpável, visível, contribuindo assim para a construção de uma aprendizagem sólida.

REFERÊNCIAS

BEVILACQUA, Gabriela Dias; SILVA, Robson Coutinho. *Ciência e cognição*, vol.10, Rio de Janeiro mar. 2007. **O ensino de Ciências na 5ª série através da experimentação**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000100009> Acesso em: 01 set. 2018.

GASPAR, Alberto. **Compreendendo a física**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2016.

GIANI, Kellen. **A experimentação no Ensino de Ciências: possibilidades e limites na busca de uma Aprendizagem Significativa**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/ciencias/dissertacao/03kellen_giani.pdf> Acesso em: 02 mar. 2019.

GRASSELLI, Erasmo Carlos; GARDELLI, Daniel. **O ensino da física pela experimentação no ensino médio: da teoria à prática**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_fis_artigo_erasmo_carlos_grasselli.pdf> Acesso em: 28 ago. 2018.

JANICLÉIA, Antonia et al. **Contribuições do ensino de ciências para a formação dos alunos**. Disponível em: <<http://pedciencia.blogspot.com/2010/07/contribuicoes-do-ensino-de-ciencias.html>> Acesso em: 28 ago. 2018.

MORAIS, Vânia Cardoso da Silva; SANTOS, Adevailton Bernardo. Investigações em Ensino de Ciências – V21 (1), pp. 166-181,

2016. **Implicações do uso de atividades experimentais no ensino de biologia na escola pública.** Disponível em: <file:///C:/Users/A354394/Downloads/243-476-1-SM.pdf> Acesso em: 03 set. 2018.
- OLIVEIRA JUNIOR, Laercio de. **As atividades experimentais no ensino de física.** Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/120235/oliveirajunior_1_tcc_guara.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 04 set. 2018.
- PIAGET, Jean; tradução BRAGA, Ivette. **Para onde vai a educação?** 22^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- RODRIGUES, José Jorge Vale. **Experimentação no ensino e aprendizagem de Física.** Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/18/9/experimentao-no-ensino-e-aprendizagem-de-fsica> Acesso em: 10 mar. 2019.
- SÉRÉ, Marie-Geneviève et al. Cad.Bras.Ens.Fís., v.20, n.1: 30-42, abr. 2003. **O papel da experimentação no ensino da física.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/6560/6046> Acesso em: 02 set. 2018.
- SOUZA, Alessandra Cardosina de. **A experimentação no ensino de ciências: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem.** Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4718/1/MD_EDUMTE_II_2012_20.pdf> Acesso em: 28 ago. 2018.
- SOUZA, Vanessa Martins de; RODRIGUES, Suélen Santos; RAMOS, Maurivan Güntzel. **A experimentação em sala de aula: concepções de professores de Ciências e Matemática.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/305308922_A_experimentacao_em_sala_de_aula_concepcoes_de_professores_de_Ciencias_e_Matematica> Acesso em: 04 mar. 2019.
- TAHA, Marli Spat et al. **Experimentação como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências.** Disponível em: <http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID305/v11_n1_a2016.pdf> Acesso em: 02 mar. 2019.

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA.

Nágela Rocha da Cunha

1. INTRODUÇÃO

O processo tecnológico surgiu a partir da Revolução industrial, desde então a tecnologia vem passando por transformação e evolução. Atualmente, smartphones, tablets e computadores tornaram os hábitos sociais mais fáceis, facilitando tanto o meio de comunicação, estudo, trabalho e comercialização. Com isso, em pouco tempo a tecnologia explodiu no mercado e agora, muitas pessoas não conseguem imaginar a vida sem o seu uso.

Entre os meios tecnológicos mais utilizados, os principais são, celular, notebook e tablets. Devido a facilidade que ambas ferramentas proporcionam, como: estudar, trabalhar, negociar, se comunicar, salvar dados pessoais e profissionais, tirar fotos, jogar online e assim por diante.

Diante disso, o objetivo deste estudo é mostrar de que forma o celular, pode ser utilizado em sala de aula, de forma produtiva durante a aula. Desde os anos 2000, as escolas vêm se adaptando com o uso do computador para fornecer aula de informática, para os alunos (as), tanto em rede particular, quanto em pública e estadual. Entretanto, com o passar dos anos, novas tecnologias surgiram, como celular digital, notebook, relógio digital e o uso da internet nos equipamentos

digitais. Desse modo, o uso desses objetos passou a ser a diversão dos jovens e crianças, além de ser um meio rápido para se realizar pesquisas e estudo.

Segundo Rodrigues (2015), com a globalização as pessoas são conectadas por diversas tecnologias, que nos dias de hoje, são indispensáveis, como o celular. E com a evolução do celular digital, esta tecnologia deixou de ser um simples aparelho e passou a se tornar um mini computador de bolso, pois permitem a produção de fotos, filmagens, envio de mensagens, e uma alternativa de acesso à internet.

De acordo com o site ¹⁰Escola educação, as tecnologias nascem com algum propósito, por exemplo, os mecanismos de pesquisa foram criados para classificar as enormes quantidades de dados online. Com cada nova tecnologia sendo lançada, as tecnologias existentes são adicionadas para criar algo melhor do que existia anteriormente.

Percebe-se, que o celular não deve ser mais visto e colocado, como o objeto de distração que atrapalha o desempenho do aluno (a). Mas sim, como um meio de produtividade, que complementa o ensino, seja, presencial ou a distância e que melhora a aprendizagem, dos alunos (as). Pois, é um objeto tecnológico que com o passar dos anos, vem ganhando novas ferramentas e funções, que facilita e ajuda no cotidiano, como: realizar pagamentos, salvar dados, pesquisar e assim por diante.

Por tanto, a finalidade do artigo é mostrar a importância do uso da tecnologia na educação, principalmente o celular que é visto como o principal fator de distração, na sala de aula. Quando na verdade deve ser observado e utilizado, como a principal ferramenta de estudo e aprendizagem, entre alunos e professores.

2. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

2.1. TECNOLOGIA

Quando se fala em tecnologia, a primeira coisa que se vem em mente é smartphone, tablet, notebook, TV de Led e outros objetos

¹⁰ Escola educação: E-mail: <https://escolaeducacao.com.br/evolucao-da-tecnologia/>. Acessado em: 23/04/2020

digitais. Entretanto, a tecnologia não começa na era digital, mas sim na era industrial com a revolução industrial na Europa nos séculos XVIII e XIX, quando ocorreu a substituição da mão artesanal pelo trabalho com máquinas.

Antes desse período, a maioria das pessoas vivia no campo ou em vilarejos, trabalhavam em pequenos grupos e produziam em pequena escala aquilo que precisava, ou seja, alimentos, roupas e objetos. (Edgar de Decca e Cristina Meneguello, 1999. P. 14)

Durante esse período houve mudanças que ocasionou reflexo no modo de vida social e profissional. Por exemplo, com a substituição do artesanato à produção mecanizada, isto é, trabalhar na fábrica, os funcionários realizaram protestos, por causa da substituição dos funcionários pelas máquinas. E diante dessa situação, foi uma época em que teve consequências, como: desemprego, fome, suicídio, moradores de rua e o aumento de violência.

Desde então a tecnologia vem passando por mudanças e inovações, com o passar do tempo uma nova invenção era criada, para facilitar a rotina diária das pessoas. Por exemplo, a criação do telefone ocorreu na década de 70, para que as pessoas se comunica a distância, com o tempo o telefone passou por transformações, que atualmente permite com que se seja realizada diversas atividades, como estudo, trabalho, negociar, comercializar, realizar pedidos, jogar e assim por diante.

Percebe-se que é muito importante conhecer e entender a evolução da tecnologia, por que, se na era digital os objetos eletrônicos, proporciona conforto e facilidade no dia a dia para a sociedade, principalmente na área educacional e profissional. É por causa do progresso que a tecnologia vem passando ao longo da história, que começa na estrutura e vai até os detalhes internos, ou seja, a funcionalidade.

Por tanto, abordar sobre a tecnologia e sua evolução é fundamental para a pesquisa, pois, a evolução faz parte da vida. Assim como a sociedade muda para se adaptar aos novos comportamentos e padrões sociais e a medicina faz novas descobertas, para combater novas doença. A tecnologia também muda a cada ano, para atender a novas necessidades do indivíduo, como novas formas de se comunicar, divertir, trabalhar, estudar e assim por diante.

2.2. EDUCAÇÃO

A palavra educação vem do latim *educations*, significa o processo de formação, ensino e aprendizagem, isto é, o ato de passar adiante ensinamentos, valores e tradições, que faz parte da vida humana, como matéria escolar, conceitos sociais, cultura, capacitação profissional, ética, moral e outros aspectos que complementa o comportamento humano.

O processo educacional começa na antiguidade, passa pela educação na idade média e termina na educação moderna. O site ¹¹InfoEscola faz uma descrição de cada período, começando na antiguidade, em que se encontra a herança cultural como a fonte principal sobre a qual a civilização ocidental se ergueu, o legado deixado pelas principais cidades estados da Grécia Antiga – Esparta e Atenas, constitui-se como princípio de organização social e educativa, serviu de modelo para diversas sociedades no decorrer dos séculos.

Cada cidade possui um modelo de educação que contribui para a sociedade:

O modelo de educação espartano baseava-se na disciplina rígida, no autoritarismo, no ensino de artes militares e códigos de conduta, no estímulo da competitividade entre os alunos e nas exigências extremas de desempenho.

E Atenas tinha no logo (conhecimento) seu ideal educativo mais importante, o exercício da palavra, assim como a retórica e a polêmica, era valorizado em função da prática da democracia entre iguais.

Continuando a descrição do processo educativo, na idade média ocorre o reconhecimento de traços da tradição espartana na educação medieval. Os estudantes eram formados de acordo com o pensamento conservador da época e a educação desenvolvida em consonância com os rígidos dogmas da Igreja Católica. Nesse tempo tem também, os valores morais e até mesmo os ofícios responsáveis pela garantia da subsistência, eram transmitidos em grande parte dentro dos próprios círculos familiares, o Renascimento e o desaparecimento do Antigo Regime até a constituição dos Estados Nacionais.

11 InfoEscola. E-mail: <https://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>. Acessado em: 24/04/2020

E por fim, o modelo da educação moderna em que o professor era visto como transmissor do conhecimento que se expandiu ao longo dos séculos XVIII e XIX, impulsionado pela Revolução Industrial e a consequente urbanização e aumento demográfico. Além de outros fatores que aconteceu, por exemplo, o fortalecimento e expansão de regimes democráticos influenciou a reivindicação pelo acesso à escola enquanto direito do cidadão e à educação passa a ser atribuída a tarefa de formar cidadãos, cientes de direitos e deveres e capazes de exercê-los perante a sociedade.

Desde então, a educação vem passando por várias mudanças, crise e fatores sociais que contribui para o desenvolvimento educacional. Por exemplo, no estado do Pará o governador Enéas Martins, acreditava que somente o fomento da agricultura poderia liberar o Estado da tirania da borracha, pondo-o em condições de prosperidade econômica estável. Esta não era necessariamente uma preocupação nova, antecessores do seu governo desde finais do século XIX, já apontavam a necessidade de uma melhor formação dos agricultores, através do ensino agrícola. Mas após o surgimento do ensino agrícola, alguns anos depois outra formação foi desenvolvida para melhora o desempenho profissional dos trabalhadores, o ensino profissionalizante, criado pelo governador Paes de Carvalho. (Augusto e Alves, 2012. P. 78,79)

Um fator que começou a refletir na educação e evoluir com o passar dos anos, foi o uso da tecnologia no ensinamento. No ano de 2000 as escolas começaram a adaptar o uso de computador, para dá aula de informática, realizar trabalhos acadêmicos e fazer pesquisa escolar. Segundo Lopes (2004), a Informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional, sua utilização como instrumento de aprendizagem e ação no meio social vem aumentando de forma rápida entre os usuários. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essa nova tecnologia.

A luta pelo direito e aumento salarial dos professores é a principal crise, que até hoje ocorre na área educacional, mas além desses direitos existe outra causa que é mais preocupante. O bem-estar e a relação do professor com o aluno, em algumas instituições a casos de alunos (as), que agride e responde de forma grossa ao educador. Além disso, existem as situações rotineiras, como a jornada do trabalho que é can-

sativa e alunos que em sala de aula, não presta atenção devido ao uso do celular, com isso, o índice de docente com problema de estresse e que perde o controle é grande.

Percebe-se que a educação é um ato fundamental no desenvolvimento humano, e que com o avanço da tecnologia, existem diversas formas de ensinar e aprender, por exemplo, a utilização de aplicativos e pesquisas no Google. Mas apesar disso, a educação ainda enfrenta fatores e crises que acaba dando uma imagem negativa, para a função e para os profissionais que a exercer.

Portanto, educação é o ato de ensinar e passar adiante conhecimento, valores, atitudes e conceitos, sociais e mundiais que constrói a formação humana, transformando pessoas em ser humanos com capacidade para aprender uma profissão. Mas que ainda precisa ser avaliada, principalmente na parte de relação, entre professor e aluno em sala de aula e na parte de criatividade, para da aula dinâmica utilizando tecnologias, como o celular.

2.3. CELULAR

O celular é uma das principais tecnologias, que surgiu na década de 40, os primeiros modelos eram grandes e com antena. A partir daí, a cada ano o aparelho vem passando por mudanças e ganhando novas funções, como: enviar E-mail, tirar foto, acessar a internet, jogar, salvar dados e assim por diante.

De acordo com o site ¹²História de tudo, a história do celular se inicia em 1940 quando uma atriz de Hollywood, desenvolveu um sistema que é a base para a atual telefonia móvel. A ideia surgiu quando, a austríaca Hedwig Kiesler começou a vivenciar um momento tenso nos Estados Unidos, durante a segunda guerra mundial, ao lado do marido. Nesse momento a atriz percebeu que alguns torpedos teleguiados pela marinha, foram interceptados por inimigos, diante disso, criou um sistema em que duas pessoas, se comunicassem de uma forma que houvesse uma paralela mudança de canal, de forma que a conversa não fosse interrompida ou comprometida.

12 História de tudo. E-mail: <https://www.historiadetudo.com/celular>. Acessado em: 26/04/2020

De acordo com os fatos, essa então foi a primeira concepção do celular, patenteada em 1940. Mas o primeiro celular só foi criado mesmo em 1956 pela empresa sueca Ericsson e a partir desse ano, outras empresas começaram a fabricar o seu próprio celular, como: Motorola, LG, Nokia e outras. E com o passar dos anos, o aparelho telefônico passou por mudanças e inovações que contribuíram para a evolução e uso do equipamento, por exemplo, as primeiras transformações ocorreram no formato, antes os celulares eram grandes e com antena, depois ficaram menores e com antenas menores.

Em seguida começaram a surgir as novas funções, as primeiras foram enviar mensagem, jogar, rádio e tira fotos. Depois com o avanço da internet e suas funções, os aparelhos foram evoluindo na parte interna, adaptando sistemas operacionais para comandar funções mais avançadas, como redes sociais, Google, aplicativos e ouvir música da internet.

O site ¹³The Brasilians, apresenta a evolução do celular em gerações, a 1^o começa na década de 40, quando ainda eram os telefones fixo e depois móvel, mas continua grande, com antena e pesado. A 2^o inicia nos anos 90 as fabricantes já estavam prontas para lançar novos aparelhos, com um tamanho aceitável e um peso que não prejudicasse a coluna de ninguém e com novidades, como SMS, toque de hino de time na chamada, cores, mensagens multimídias e internet.

E a 3^o geração se aproxima dos anos 2000, ou seja, os celulares 2G que além de possuir todas as funções anteriores, foi marcado pelo aumento significativo da velocidade de acesso à internet, pelas novas características dos aparelhos e claro, por apresentar um novo conceito de celular aos usuários. Isto é, o aparecimento da câmera para imagens e vídeos, MP3 e a evolução de celular para Smartphones, Android e iPhone.

Ou seja, funções que com o tempo tornaram o celular mais do que um meio de comunicação e diversão, virou um sistema de informática em que é possível trabalhar, estudar e realizar diversas atividades do cotidiano. Com a criação dos primeiros celulares digitais com acesso à internet, aplicativos, redes sociais e outras modalidades, as pessoas co-

13 The Brasilians. E-mail: <https://www.thebrasilians.com/pb/2018/02/06/portugues-do-brasil-a-evolucao-do-celular/>. Acessado em: 26/04/2020

meçaram a utilizá-lo de diversas formas, por exemplo, salvar dados em mídias ou documentos, procura locais e realizar pesquisas de produtos de lojas, para comparar o preço.

Diante disso, profissionais de diversas áreas começaram a utilizar o aparelho, para divulgar os seus serviços e produtos, e alunos começaram a utilizar o Google, para realizar todo os estudos e pesquisas de trabalho escolar, incluindo os grupos de estudos e cursos online.

Segundo Souza e Aparecida (2013), às tecnologias digitais da informação e comunicação estão presentes à profusão em nosso cotidiano, possibilitando a interação dos indivíduos e estendendo a estes a capacidade de serem também autores do conhecimento. Essa citação faz parte do artigo “Uso do celular em sala de aula: otimizando práticas de leitura e estudo dos gêneros textuais”, em que os autores abordam a importância que tem o uso do aparelho, para a aprendizagem e prática da leitura, como mostra o trecho abaixo:

A dinamicidade dos inventos tecnológicos requer a utilização de estratégias que motivem o aluno intrínseca e extrinsecamente ao aprendizado e à prática da leitura, o que representa um desafio para os educadores.

De acordo com Carvalho, Moita e Souza (2011, P. 233 a 234), nas últimas décadas houve a expansão pela educação a distância, e o interesse por essa forma de aprendizagem aumentou de forma notável, em muitos países. Esse fator chamou atenção de especialistas de diferentes áreas que começaram a adaptar essa modalidade, além das universidades que também adquiriu o ensino a distância. Segundo o texto, o principal motivo para o crescimento da educação a distância, está nos avanços inacreditáveis na telecomunicação, juntamente com as tecnologias digitais que possibilitam vantagens logísticas e pedagógicas inesperadas, como por exemplo: a transmissão rápida de informações a qualquer momento e para toda parte.

Os principais profissionais de marketing digital, aborda que é possível trabalhar de casa através do celular, utilizando apenas uma conexão de internet e algum conhecimento ou habilidade que possui. De acordo com Pinheiro (2016, P. 79), a internet quebrou o paradigma do

tempo e do espaço na hora de ganhar dinheiro, o sistema digital faz o negócio crescer muito mais rápido e em escala.

Thiago Costa é um especialista em marketing digital, com foco em venda de produtos digitais pelo Instagram. O empreendedor digital aborda em seu treinamento online, Renda Orgânica, que basta ter um celular e uma conexão de internet, para fatura até 6.000 reais por mês. No curso profissionalizante o profissional ensina técnicas de marketing, finanças, Mindset e campanha digital, tudo que toda pessoa precisa saber, para investir no marketing digital.

Percebe-se que o celular foi criado com um objetivo, a comunicação a distância, mas com o tempo passou por mudanças e inovações, que acabou proporcionando um novo sentido, a multifuncionalidade a distância, isto é, as pessoas se comunicam, estuda, trabalha, se encontra ao vivo por meio de aplicativos e realizar outras atividades diárias, por meio do celular.

Por tanto, o celular é um objeto tecnológico que diante da sua evolução e mudança, com o passar dos anos se tornou mais do que um meio de comunicação e diversão, se transformou em um acessório portátil digital, que serve para realizar diversas atividades diárias, como trabalhar e estudar.

3. CONCLUSÃO

Conclui-se que a tecnologia e a educação, são processos mundiais que surgiram anos atrás e com o passar dos anos evoluiu. A tecnologia surgiu no século XIX, a partir de uma revolução industrial que aconteceu na Europa. Com o objetivo de mudar a forma de produção de mercadorias, que na época ocorria de maneira artesanal e após a revolução, passou a ser produzido por máquinas. A partir daí a tecnologia passou por novas mudanças e inovações, como a criação do Telefone, que com o tempo ganhou novos formatos, funções e se tornou digital.

E a educação é o ato de ensinar que ocorre desde a época da antiguidade, com os ensinamentos das cidades da Grécia antiga, passando pela idade média até chegar a educação moderna. E desde então, o ensinamento vem fazendo parte da humanidade, contribuindo para a evolução do ser humano, isto é, dando capacidade para que o indivíduo se desenvolva como profissional e como pessoa.

Percebe-se que a tecnologia e a educação são dois fatores sociais que juntos, complementam a rotina diária, principalmente na parte escolar. A prova disso é que durante a semana, realizamos ações e comportamentos, utilizando algum equipamento eletrônico, por exemplo, para se distrair aos domingos, familiares assistem TV ou séries pela internet através do computador. Profissionais utilizam plataformas digitais e aplicativos, para comercializar fazendo desde a divulgação do produto até a parte de compra e entrega, pelo celular ou computador.

É outro exemplo de que a educação e a tecnologia são fundamentais no cotidiano, é que as escolas desde os anos 2000 vem adaptando a tecnologia, na época as instituições de ensino começaram a dá aula de informática para os alunos e com o tempo, os computadores passaram a fazer parte das demais aulas também, sendo utilizados para realizar pesquisa escolar e trabalho acadêmico. E com a evolução do celular, na era digital o aparelho é utilizado como minicomputador, que serve para fazer pesquisas, trabalho em grupo e outras tarefas a distâncias.

Por tanto, a tecnologia é fundamental na educação, pois, a utilização de seus utensílios, principalmente o computador e celular, são essenciais para o desenvolvimento escolar, tanto para ensinar, quanto para aprender mais ainda. E contribui para fortalecer a relação e comunicação entre professores e alunos (as), fazendo que a relação se torne mais dinâmica e educativa ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS:

- CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; SOUZA, Robson Pequeno. Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011. P. 233 a 234. ISBN 978-85-7879-124-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- DECCA, Edgar de & MENEGUELLO, Cristina. Fábricas e Homens – a Revolução industrial e o cotidiano dos trabalhadores. São Paulo, Atual, 1999.

Encontro de história e educação: pesquisa social histórica e política em educação / Edir Augusto Dias Pereira, Francivaldo Alves Nunes (organizadores). – Brasília: Editora Kirpn, 2012. P. 78 A 79.

Evolução da Tecnologia e suas mudanças na sociedade. Educação escola, Brasil, 23 de abril de 2020. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/evolucao-da-tecnologia/>>. Acesso em: 23 de abril de 2020.

HISTÓRIA DO CELULAR. História de tudo, São Paulo, 26. Abr. de 2020. Disponível em: <<https://www.historiadetudo.com/celular>>. Acesso em: 26. Abr. de 2020.

LOPES, José Junior. A introdução da informática no ambiente escolar. Clube do professor, São Paulo, Fevereiro/2004.

PEREIRA, Lucila Conceição. História da Educação. InfoEscola, Santa Catarina, 24. Abr. de 2020. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>>. Acesso em: 24 de Abr. de 2020.

PINHEIRO, Bruno. Empreenda sem fronteiras / Bruno Pinheiro. – São Paulo: Editora Gente. P 79, 2016.

RODRIGUES. Daniele Mari de Souza Alves. O uso do celular como ferramenta pedagógica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Silva; APARECIDA, Josefa. Uso do celular em sala de aula: otimizando práticas de leitura e estudo dos gêneros textuais. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

The Brazilian. A evolução do celular, New York, 26. Abr. de 2020. Disponível em: <https://www.thebrasilians.com/pb/2018/02/06/portugues-do-brasil-a-evolucao-do-celular/>. Acesso em: 26 Abr. de 2020.

UMA ABORDAGEM DIALÓGICA ENTRE OS PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO AUTÊNTICO E A DANÇA PARA FORMAÇÃO CIDADÃ.

Cintia de Melo Pereira

1. INTRODUÇÃO

A escola tradicional tem promovido, por gerações, a fragmentação do conhecimento por disciplinas e a valorização de apenas uma forma de procedimento ensino-aprendizagem pautada na informação verbal (do professor) e escrita (cópia do quadro). Os estudantes passam horas sentados, ano após ano, tentando assimilar os conteúdos. Com isso, muito do que cada indivíduo é acaba sendo apagado, negado e/ou silenciado para que este possa cumprir seu lugar de aluno. Segundo Foucault:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação). Nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por

uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 1997).

Certamente, essa forma de transmissão gera consequências que serão levadas para a vida adulta. Bondia (2002) diz: “Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. A forma disciplinar de aprendizagem fica longe do mundo multidisciplinar o qual estamos vivendo. Outro aspecto importante no ambiente escolar é a dicotomia aristotélica ainda vivida. Com a separação do “corpo e mente” o entendimento de corpo passa a ser reduzido, existindo pouca familiaridade com o próprio corpo, com o corpo do outro e as possíveis relações com o ambiente.

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2000).

Nesse contexto o CETEP-SSF surge como um centro de profissionalização de nível técnico ofertada de forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio, possibilita a busca por uma oportunidade de emprego, bem como uma educação pública de qualidade, visto a perspectiva diante os centros em relação a maior parte das escolas públicas serem positivas, mas em sua maioria não compreendem bem essa nova formatação. Muitas vezes buscam o velho modelo tecnicista quando em seus desafios questionam se certas proposições metodológicas, a exemplos das aulas de artes, estão de acordo com cursos técnicos.

A educação profissional com organização curricular integrada ao ensino médio tem a intenção de construir um percurso que contribua para a superação de dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro – articular teoria e prática valorizando o saber científico e o saber tácito. Não há mais como separar conhecimentos gerais de específicos, pois os conhecimentos se articulam e se complementam (BENTO, 2008).

Essa fragmentação dos saberes promove a invisibilidade individual e passa a distanciar o indivíduo das suas questões pessoais que, não tendo a experiência do autoconhecimento, não aprendem a colaborar consigo próprio, não conhecem o autocuidado logo distanciando-se de si e do grupo na construção dos saberes. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. “Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (BONDIA, 2002).

O Movimento Autêntico técnica relacional onde o movimento surge de um impulso corporal não mental, propõe ao menos duas pessoas em relação o “movedor”, que fará o movimento de olhos fechados e uma “testemunha” que estará na presença e em relação com o movedor. Autêntico refere-se aqui ao movimento feito no instante presente, ao movimento pessoal. O movimento é instigado por um questionamento inicial “O que me move?” comumente feito numa roda de falas anterior a roda do movimento, pensando que para essa proposta o falar e o pausar também são formas de mover.

De onde vem o movimento? Ele se origina no que Laban chama numa pulsão mais interna- isto é, um impulso mais interno que tem a qualidade de sensação. Este impulso guia para fora no espaço então movimento se torna visível como ação física. (WHITEHOUSE,1999a apud FERNANDES,2018)

Com o treino de olhar o próprio movimento e também fazer o testemunho, onde muitas vezes nos encontramos no movimento do

outro construímos empatia, nos permitindo estar mais conectados com aqueles que convivemos, aqui abrindo um caminho para a proposição indicativa no título de desenvolvimento de cidadania.

Durante as aulas de dança escolar observo que muitos estudantes das turmas finais do Ensino Médio têm dificuldades quanto ao convite para dançar, alguns consideram que possa influenciar em sua sexualidade, como sendo “coisa de mulher”, outros não acreditam ter capacidade, apontando como difícil tarefa. Encontrar um meio para favorecer a experiência em dança tem sido um trabalho constante e construído com a própria turma, usando como estratégia jogos com os elementos da dança chegamos ao entendimento que todos são capazes de dançar e começam a desmistificar a possibilidade de mover-se.

Propor uma pesquisa com uma metodologia somática performativa, onde as aulas de Dança pesquisem assuntos da educação somática através de elementos básicos encontrados no Movimento Autêntico (MA), como **a narrativa na primeira pessoa e o estudo da fisicalidade e os elementos da dança** propostos por Laban, nos traz a potencialidade deste encontro do indivíduo com ele mesmo, fortalecendo, portanto, o conceito de indivíduo e identidade, trançando um caminho relacional a partir do processo investigativo numa construção de cidadania.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Trago como metodologia de trabalho a abordagem Somático Performativa apresentada pela Ph.D. Ciane Fernandes¹⁴, que tem em sua composição cinco vertentes/ abordagens: performance, dança-teatro, Análise Laban/Bartenieff de Movimento (Laban/Bartenieff Movement Analysis – LMA), Movimento Autêntico (Authentic Movement) e educação somática. Tendo então a autora/pesquisadora optado por tra-

14 Ciane Fernandes é performer, coreógrafa, e professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), M.A. e Ph.D. em Artes & Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela New York University, pós-doutora pela Faculdade de Comunicação da UFBA, Analista de Movimento pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, de onde é pesquisadora associada.

balhar com duas que na sua experiência englobam as demais, sendo estas, a somática e a performance.

Apesar das cinco vertentes terem aspectos estruturantes na configuração do que venho denominando de Abordagem Somático-Performativa, optei pela denominação dos dois campos mais abrangentes – educação somática e performance –, que englobam, respectivamente, aspectos de integração e cênicos, presentes também nos demais métodos e tendências. Além disso, a associação destas cinco vertentes é coerente com a história das artes cênicas, pois a obra de Rudolf Laban influenciou o desenvolvimento da dança-teatro, do Movimento Autêntico, da performance e da educação somática (FERNANDES, 2015).

A abordagem Somático performativo tem em si uma fluidez necessária para a construção relacional que venho buscando em minha proposta de pesquisa, visto que, a cada aula novos aspectos vão surgir e não teremos um ambiente totalmente igual ao do encontro anterior, trazendo ao processo esse caráter de novo, como também o aspecto relacional dos estudantes entre si e comigo enquanto facilitadora e o ambiente que construímos no caminhar da pesquisa.

Ao longo desses anos, pude perceber, permitir e facilitar o surgimento de princípios que criam uma auto-organização particular e imprevisível num todo integrado, dinâmico e inter-relacional. No contexto somático-performativo, cada princípio é parte de uma multiplicidade de inteligências sensíveis que nascem e geram novas configurações espaçotemporais de existência (FERNANDES, 2015).

Assim desenho uma estratégia a ser aplicada nessas turmas dos terceiros anos de Segurança do Trabalho e Edificações, sendo, vivenciar o experimento dialógico entre a narrativa na primeira pessoa, o estudo da fisicalidade atrelado ao estudo dos elementos da dança em horário comum das aulas de artes e registro nos diários. Para que cada estudante gere empatia para as relações sociais e uma maturação na construção de sua identidade.

Propomos como meio para registros das experiências anotações em um diário a ser utilizado em todas as aulas, filmagens, fotografias e entrevistas de alguns momentos pre estabelecidos (início, meio e fim do processo). Usaremos como processo avaliativo uma roda de conversa ao final do processo quando cada participante da pesquisa mais diretamente poderá avaliar a si, a professora/facilitadora e o processo.

3. MOVIMENTO AUTÊNTICO

O Movimento Autêntico (MA) originalmente foi desenvolvido pela terapeuta de dança/ movimento Mary Whithouse na década de 1950, e ainda aprimorada por Janet Adler, Joan Chodorow e outros, pratiquei pela primeira vez com professora Soraya Jorge¹⁵. Traz uma forma investigativa do movimento individual, este dançar passa a ser uma escuta de si mesmo em estado de relação consigo mesmo, com o ambiente e com o outro presente.

Esta abordagem é dividida em três etapas: **Básico, Técnica e Variações, Outras Abordagens**. O movedor, a testemunha e o estado de relação entre os elementos propostos pela abordagem surgem no estágio básico. A partir deste e das muitas vivências os participantes vão fluindo para novas fases, mas no âmbito escolar pela própria estrutura abordaremos apenas elementos que surgem na etapa básica da vivência. Sendo estes a **narrativa em primeira pessoa, o estudo da fisicalidade** que estará dialogando com o **estudo dos elementos da dança** e as anotações nos diários que chamaremos de **diário do movimento**.

A preparação de um ambiente propício ao Movimento Autêntico (MA) dá-se inicialmente com uma conversa em círculo onde um instrutor(a) fala um pouco sobre o que é esta abordagem, em seguida disponibiliza-se a saber as indagações dos participantes, como uma con-

15 Formada em Dança Contemporânea pela Escola Angel Vianna e Introdutora do Movimento Autêntico no Brasil e Lisboa. Terapeuta corporal, Criadora do Programa de Aprendizagem do Movimento Autêntico - Brasil / Áustria. Professora do Curso de Pós-Graduação (Lato Sensu) da Faculdade Angel Vianna – “Terapia Através do Movimento, Corpo e Subjetivação”, nas disciplinas “Movimento Autêntico e Improvisação”. Seu trabalho enquanto pesquisadora sobre o Movimento Sensível do Corpo vem sendo apresentado em Congressos, Palestras e Oficinas no Brasil e no exterior.

dução às movências, indagações que serão posteriormente trabalhadas sob a pergunta ‘O que me move?’.

O movedor é um indivíduo que dança de olhos fechados a partir da necessidade real do próprio corpo. Não possui uma indicação prévia de como deverá mover-se, apenas segue o impulso interno do aqui e agora. Nessa experiência, identificando sua fisicalidade e reconhecendo os momentos comuns quando os movimentos se repetem, podendo perceber mais atentamente de onde surge o movimento, desde o impulso até o físico.

Na vivência enquanto movedor (a) há uma escuta para si mesmo. No meu encontro com o MA esse lugar tornou-se potente pela percepção da conexão corpo-mente, numa relação de autodiálogo e estado de presença que me fizeram acreditar neste como um caminho de uma educação significativa a partir do próprio corpo em movimento. Segundo Miriam Dascal (2008), “corpo e consciência não são causalidades distintas, mas formam uma unidade resultante da dinâmica do corpo em movimento”.

Durante a experiência de ser movedor o estudante tem o espaço de estar de forma investigativa com o próprio corpo a partir do movimento e isso é feito alicerçado pelo impulso, mas não de forma a perder-se no próprio ato de mover-se, diferente disso é uma ação de atenção para com o movimento executado, pois é um caminho de saber mais sobre si mesmo. Analisar a fisicalidade é também um encontro consigo tendo a consciência dos tecidos que compõe o corpo em diálogo com as experiências sociais e emocionais vividas.

Para registrar a consciência dos tecidos e as experiências emocionais, os três níveis do cérebro estabelecem um diálogo. Os padrões de susto começam como ação reflexa... O mesencéfalo adere ao diálogo, invocando aprendizagens emocionais passadas... o córtex se engaja na conversa, com seus registros relativos a respostas sociais e emocionais (KELEMAN,1992).

‘Testemunha’ é o termo dado a quem está na presença do movedor (a), de sua fisicalidade, de seus movimentos, de sua forma anatômica, de sua disposição espacial, bem como a testemunha observa a si, como

se sente diante o que vê e como é afetado diante o que vê. Esta análise leva a uma identificação própria, em que o movedor revela algo que é comum a sua experiência de testemunha.

A testemunha exercita uma relação sem julgamento ao que está presenciando, ou melhor, tudo será visto com base em sua experiência percebendo as projeções feitas diante o que está sendo exposto, trazendo para si o desenvolvimento da sua testemunha interna¹⁶. A testemunha “não está ‘olhando para’ a pessoa que se move, ela está testemunhando, escutando, trazendo uma qualidade de atenção ou presença específica para a experiência do movedor” (ADLER, 1999a)¹⁷.

Na vivência do MA, outra característica que considero importante é articular todas as sensações, fisicalidades e impressões na primeira pessoa. Tanto movedor quanto testemunha ao expressar em fala articula por si o pensamento, tirando do comumente usado “nós” para o tão pouco usado “eu”. Whitehouse (1999, p. 467) diz: “somos como nossos movimentos, pois o movimento somos nós mesmos vivos: vital e experimentador ou tenso e restrito, espontâneo e fluído ou controlador e inibido”¹⁸. Assim cada um assumindo individualmente a si mesmo percebendo-se movimento, corpo, sensação como unidade em existência.

Anterior a produção cênica tenho trabalhado nas aulas de Dança oferecendo ao estudante uma relação mais afetiva e intimista com a possibilidade de aprender a expressar-se criativamente através do movimento, o que contribui para o desenvolvimento de um olhar mais aguçado em relação à sociedade na qual está inserido e para si mesmo.

A dança no contexto escola pode proporcionar oportunidades para que o estudante desenvolva como atividade relacional seu potencial social. Segundo Verderi: A dança na escola deve proporcionar oportunidades para que o aluno desenvolva todos os seus domínios do

16 “A Testemunha Interna está sendo internalizada pelo Movedor ao longo do trabalho. Já a Testemunha continua seu processo de ver a si e ao outro, desenvolvendo também a sua Testemunha Interna. Conquistando assim novos espaços para propiciar um campo /atmosfera mais intensivo, possível aos vários, nesta relação: Movedor /Testemunha” (Soraya Jorge, 2009, p.08)

17 Tradução livre

18 Tradução livre

comportamento humano e, por meio de diversificações e complexidades, o professor contribua para a formação de estruturas corporais mais complexas. (VERDERI, 2009)

Traça-se aqui de propor um caminho dialógico nas aulas de Dança no Ensino médio como possibilidade de fazer interrelações dos estudantes com seus próprios corpos em movimento com o *serestar* num ambiente educacional e de tessitura da própria existência cidadã, de maneira a vivenciar uma educação somática identificando em si a unidade corpo-mente, a construção a partir das experiências de atitudes que vissem o bem comum o que poderíamos chamar de exercício de cidadania.

As pessoas em nosso tempo são principalmente altamente verbais; eles correm a vida com a cabeça. Há uma grande ênfase na razão, pensamento e compreensão, sabendo de maneira intelectual, explicando, controlando. O coração e as entranhas são frequentemente deixados de fora (WHITEHOUSE, 1999).

O corpo representativo da fisicalidade é concebido num pensamento somático como ambiente de fluxos, conexões, lugar de memória e, logo, de existência. Observando os impulsos celulares, dando lugar para que eles possam gerar um movimento, abre-se um canal de diálogo consigo mesmo, ouvindo os impulsos em suas diversas camadas o indivíduo escolhe e aprende a executar, conter o movimento num processo de autoconhecimento, ampliação da própria percepção e maturação de sua identidade.

A verdadeira identidade não surge sensorialmente, dos padrões de movimento muscular ou da aprovação dos outros, mas, antes, da qualidade da sensação das ondas pulsáteis internas dos músculos lisos dos órgãos. Os sentimentos e as sensações, provenientes de nosso interior nos dizem: “Isso sou eu” (KELEMAN, 1992).

4. CORPO DISCENTE

Toca o sinal e eles entram em grupos, sozinhos, apressados, sonolentos, muitas histórias, muitas questões, infinidades delas, estão sina-

lizados por cores representativas de seus cursos como também o nome do curso na própria camiseta, dirigem-se para mais um dia letivo e vão para salas que devidamente arrumadas estão postas em filas bem alinhadas, limpas, “organizadas”.

A escola lugar de “construção de conhecimento” passou por muitas mudanças de conceituações metodológicas quanto aos objetivos educacionais, mas em todos eles o dualismo filosófico ocidental entre corpo e mente nos faz negligenciar o corpo na maior parte das formações exceto para Educação Física e Dança como linguagem artística, nas outras formações o corpo é segmentado, esquecido, silenciado. O corpo parece ter ficado fora da escola (LOURO, 2000).

Com propostas pedagógicas de trabalhar por projetos e de forma interdisciplinar a ideia é que os estudantes tornem-se “críticos”, “participativos”, “prontos para serem atuantes na sociedade”. Toca um novo sinal e não devem mais sair da sala, o professor (a) caso não esteja na porta chegará em segundos, todos devem sentar enfileirados, silenciosos, corpos a postos a aula vai começar,

Por outro lado, a história da educação nos mostra que tudo isso está muito longe da verdade: a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes (Guacira Louro, 2000).

As salas ainda se formam enfileiradas, mas logo os estudantes cuidam de formar pequenos grupos para conversarem durante as brechas cedidas por alguns professores, vejo oscilações entre uma cultura tradicional de manutenção do poder outra que propõe diálogo escuta e suporta a divergência e ideias.

O corpo discente é ensinado na grande parte do tempo a falar o estritamente necessário, alguns professores não estão prontos para discordâncias e as especificidades cada vez maiores apresentadas cotidianamente, ainda são colocadas como se todos estivessem aptos a trabalhar.

“A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2014).

Sendo minha linguagem a dança, resolvi provoca-los perguntando por que as pessoas dançam? Se dança é para todos? Se já tiveram experiência com dança? Quais estilos de danças conheciam? O que é dança? Informa-los que nossas aulas eram de dança.

Num primeiro momento é comum o estranhamento, então parto da ideia da educação do ser integral trazida pela educação somática e conversamos um pouco sobre a questão Corpo Mente. Faço alguns questionamentos, abrimos aqui espaço para o debate, choque de ideias e principalmente o estranhamento de conceitos.

Quando falo sobre o meu lugar de atuação gostaria de contextualizar Juazeiro, cidade do interior da Bahia que faz divisa com Pernambuco tendo, portanto uma influência local e também influenciando. As pessoas gostam muito do “forró”, “pisadinha” e “festas de vaqueiro”, ainda tendo duas fortes festas populares como o “São Gonçalo” e o “Samba de Véio”, festas onde muitos homens participam, as quais ocorrem mais na parte rural do município, ficando a sede uma miscelânea de ritmos contemporâneos e *hits* de verão, onde a cada ano surge um novo passo, ou movimento, tendo o carnaval fora de época como uma grande festa popular de grande aglomerado de homens e mulheres dançando indistintamente nas ruas.

Assim os papéis sociais são desenhados num imaginário coletivo onde de certa forma os estudantes se sentem autorizados a participarem dessas manifestações sociais, mesmo que tenha uma maior liberdade de expressividade corporal de movimentos não existe um desconforto quanto a sua masculinidade, já que tantas figuras viris o validam.

Assim, a historização do significante masculinidades tem como efeito a produção de sentido de uma ruptura com uma história em que o masculino era visto apenas como algo homogêneo e unitário, para instalar o sentido de que o masculino é plural (OLIVEIRA,2015)

Alguns estudantes quando convidados a dançar artisticamente não possuem a mesma desenvoltura, aqui existe um lugar da expressão de

sentimentos e emoções que não são comuns ao lugar da masculinidade que lhes foi apresentado. Comentam que “dança é coisa de mulher”, surgindo um novo debate... Qual é a dança do homem e por que elas são diferentes? Elas são diferentes? Estamos de volta a dualidade razão e emoção. “Em primeiro lugar, não são poucos os pais de alunos, e os próprios alunos, que ainda consideram a dança ‘coisa de mulher’. Em um país como o nosso, por que será que esta visão de dança ainda é constante?” (MARQUES, 1997).

A dança traz em si a proposta inovadora de sair das cadeiras de explorar um novo espaço e conceito de aula, aqui a proposta é uma fusão dialógica entre a narrativa na primeira pessoa e o estudo da fisicalidade com o estudo dos elementos da dança, uma dança que pela própria natureza tem um caráter de muitas denominações, e o mais libertador pra uns pode ser também o mais assustador pra outros não possui um modelo ou indicação a seguir. O coro e a escuta de seus impulsos darão vazão aos movimentos. A mim cabe encontrar na pedagogia da dança moldes de torná-la possível num ambiente escolar.

Sendo assim proponho a seguinte definição: o Movimento Autêntico é um método/abordagem/ritual de investigação do movimento do corpo em seus estados físicos, psíquicos e energéticos através da relação entre Movedor(es) e Testemunha(s), com cunho Somático, Psicológico, Pedagógico, Artístico e Energético (Espiritual/Místico,) podendo eles serem integrados ou não em uma mesma prática e/ou por um mesmo investigador (JORGE, 2009).

5. MOVIMENTO AUTÊNTICO NO CETEP- SSF

Com cinco turmas diferentes em basicamente tudo que as compõe, mas com algumas dificuldades comuns priorizo experienciar os elementos do Movimento Autêntico na primeira unidade do ano letivo, sendo composta, portanto, de vinte encontros/aulas. Dando vazão para experimentar enquanto pesquisa somático performativa duas turmas sendo estas: o terceiro ano de segurança do trabalho e o terceiro

ano de edificações cursos que possuem em sua composição uma maioria de estudantes do gênero masculino.

Olhar para a minha realidade trouxe-me a presença em números uma maioria de estudantes do gênero masculino, isso chamou atenção, pois em todas as rodas que participei do MA o número de representantes desse gênero sempre foi ínfimo. Mais comum são rodas de mulheres, “Um dia de encontro do grupo de aprofundamento de MA em São Paulo, no ano de 2016: Somos aproximadamente oito mulheres, entre 24 e 60 anos, além da facilitadora Soraya Jorge” (Bayona, 2017), decido então não abandonar o que me é posto e olhar a partir dali mais delimitadamente essas masculinidades. O sexo e a sexualidade estão no cerne da existência do homem, porém a sociedade a que ele pertence, espacial e temporalmente, ordenará as maneiras como aqueles se manifestarão ou não se manifestarão (LACERDA, 2010).

O processo dessa pesquisa foi dividido em três etapas a primeira, pautada na experimentação de ouvir o corpo, mover livremente, manter os olhos fechados e apenas movimentar-se como desejar, sem preocupar-se em estar certo ou errado. Após a experiência os estudantes são convidados a escreverem apenas a fisicalidade, voltar sua atenção a percepção física e espacial do corpo. Aqui são apresentadas as propriedades do movimento propostos por Laban: espaço, tempo, peso e fluência, estudadas também no livro didático.

A base do Sistema, como nos refere Mary Wigman em relação a seu mestre Laban, consiste na busca da linguagem corporal de cada pessoa, e a expansão de suas possibilidades expressivas, em vez da limitação a uma forma estética específica (como a alemã do início do século XX). (FERNANDES, 2003)

A segunda parte iniciou com uma roda e conversamos sobre questões fomentadoras dessa pesquisa modifiquei aqui as questões originalmente propostas no MA e pergunto aos estudantes “o que vocês pensam sobre homens que são profissionais da Dança?” “Dança tem relação com gênero?” “Como você se sente aqui nas aulas de dança?”, depois de alguns minutos fomentados por este debate nos preparamos para mais uma rodada de movimento. Agora estão com estas questões fervilhando em suas mentes, não sabemos o que vem como movimen-

to. Lembrar aqui que farão o movimento de olhos fechados respeitando o impulso primeiro, mas estarão sempre atentos a fisicalidade e com esta refinando sua análise ao acrescentar o estudo do movimento com base nas características trazidas por Laban.

Após a vivência retornam para os diários agora indico que acrescentem a fisicalidade uma análise de como sentiram-se durante os movimentos realizados, peço que formem duplas, nesse momento o movedor começará a treinar falar de si, este precisa usar o verbo em primeira pessoa quando narrar as ações, o outros vai passar ao lugar de ouvinte e testemunha e pós a narrativa pode dizer como se sente diante do que ouviu, também em primeira pessoa observando que a experiência ecoa em si mesmo, ou seja é de si que está falando ao ser tocado pela narrativa do outro.

Por último repetimos a segunda etapa agora fazendo a provocação para questões levantadas no encontro anterior, as quais podem ser resumidas em “o que é ser homem?” “existem funções que diferenciam homens e mulheres?” “qual a diferença de ser um garoto e ser um homem?”, após a vivência peço que façamos uma roda só então voluntariamente as histórias escritas vão sendo narradas e podemos treinar o ouvir coletivamente como o ouvinte expressar como se sente diante o que está ouvindo e assim vamos criando um ambiente mais seguro para que as individualidades possam ser aceitas.

Em cada aula de 50 minutos os estudantes fazem um aquecimento com uma das propriedades do sistema de Laban por 15 min, fazemos uma roda e conversamos colocamos algumas questões em debate por mais 15 min. Movem de olhos fechados por 3 min e anotam por 3 min e repetimos a experiência, finalizamos com uma roda para troca de experiências. Este tempo é estendido quando as aulas são conjuntas equivalente a 100 minutos.

Propor uma reflexão sobre esse corpo negado, silenciado e invisibilizado no processo educacional, que no meu entender, precisa encontrar espaço de diálogo para *serestar* presente, *tersendo* um caminho de subjetividade que é o da construção da cidadania e da própria identidade.

A abordagem somática informa e se forma a partir da prática performativa processual, e vice-versa, ambas enquanto expe-

riências metodológicas, como maneiras de ativar o estudado incógnita (daí o sentido da pesquisa), dando-lhe espaço tempo de manifest(açã)o. (FERNANDES, 2012)

7. REFLEXÕES

Durante os últimos anos da educação básica no ensino médio, mudanças muito rápidas vão se instaurando, sendo este ensino vinculado à educação profissional isso é visto provavelmente num maior rigor. Os estudantes se deparam com o slogan “O mundo do trabalho começa aqui”¹⁹ e muitos ainda conhecem bem pouco de si mesmo.

Pensando o papel social e político da arte, desenvolvendo uma percepção diante as experiências vividas. O acontecimento pode ser comum, mas cada estudante constrói de maneira singular sua experiência desenvolvendo um conhecimento próprio e abrem uma escuta para si mesmo.

Mover o corpo e com ele toda sua história vivida a partir da Dança aliando-a aos processos pedagógicos de aprendizagem, me conduz no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, para consonância de expectativas geradas quanto à aplicabilidade desta arte ancorada na etapa inicial do Movimento Autêntico, onde o movedor é provocado a desenvolver sua testemunha interior sendo este um potencial transformador do ser humano. A partir de um caminho trilhado individualmente onde o conhecimento de si mesmo é a fundamentação para estar em grupo e atuar como cidadão. “Vemos no outro o que está em nós. Também é de nós o que o mundo fala. A Testemunha Interna se presentifica” (JORGE, 2009).

A tessitura será feira no transbordar de si mesmo e no afetamento das experiências vividas, aqui a proposição é de um sujeito que desenvolva a consciência de si, mas que possa ser colaborativo, empático,

19 Slogan utilizado pelo Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão do São Francisco, CETEP-SSF, implementado em 2018 pelo então Diretor Josemar Rodrigues dos Santos,

portanto possa fazer seu papel cidadão transformador dos pequenos núcleos onde estiver contribuindo com o seu existir.

8. REFERÊNCIAS

ADLER, Janet. **The Collective Body**. In: PALLARO, Patrizia ed. **Authentic Movement**: essays by Mary Starks Whitehouse, Janet Adler and Joan Chodorow. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia, 1999. p. 186 – 582.

BONDIA, J. L.. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Linguística, Campinas, n. 19, pp. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

BOUCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DASCAL, Miriam. **Eutonia: O Saber do Corpo**. Ed. Senac. São Paulo. 2008.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

FERNANDES, Ciane. **Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa**. Salvador: UFBA; Professor Associado III. Performer e Coreógrafa.

_____. **Transgressões em harmonia: contribuições à dança-teatro de Laban**. Logos Comunicação e Universidade. Rio de Janeiro. V.10, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, José. **Movimento Total – o corpo e a dança**. Tradução Miguel Serras Pereira. São Paulo: Iluminuras, 2005.

GINOT, Isabelle. **Para uma epistemologia das técnicas de educação somática.** In: O Percevejo on line. Rio de Janeiro, vol 2, n. 2, p. 1-17, jul-dez 2010.

GREINER, Christine. **O próximo corpo: uma possibilidade de discutir Laban em evolução.** In: MOMMENSOHN, Maria, PETRELLA, Paulo (org). Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento. São Paulo: Summus, 2006, p. 79 – 82.

HANNA, Tomas. **Corpos em Revolta: a evolução – revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI.** 2.ed. Rio de Janeiro: edições MM, 1976.

HALL, Stuart. **“Quem precisa da identidade?”** In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Identidade e Diferença. Petrópolis: Vozes, 2000: 103-133.

JOHNSON, D. **Body: Recovering our sensual wisdom.** Berkeley: North Atlantic Books, 1983.

JORGE, Soraya. **O Pensamento Movente de um corpo que dança** (ou a necessidade de se criar um estilo para falar de Movimento Sensível). Monografia (Especialização em Terapia através do Movimento, Corpo e Subjetivação) - Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Terapia Através do Movimento corpo e subjetivação.** Parte da Formação do Instituto Junguiano do RJ com a disciplina Movimento Autêntico, 2009.

_____. **Movimento Autêntico: Um ritual contemporâneo?** Artigo extraído do site CIMA- Centro Internacional do Movimento Autentico último acesso em janeiro de 2020.

KELEMAN, Stanley. **Anatomia Emocional.** São Paulo: Summus, 1992.

KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI. **A DANÇA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E MOVIMENTO** Rev. Educ. Fis/UEM, v. 24, n. 1, p. 71-82, 1. trim. 2013.

LACERDA, Cláudio. **Representações de Masculinidades na Dança e no Esporte: um olhar sobre Nijinsky e Jeux**. Recife: O Autor, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Escola e Identidade**. Revista Educação&Realidade. jul/Dez2000.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? : dança e educação somática para adultos e criança**. São Paulo: Summus, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo-SP: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2000.

SILVEIRA; LUNARD. **O conhecimento de si como possibilidade para a transformação de si e do coletivo** .

R. Bras. Enferm., Brasília, v. 52, n.4, p. 514-519, out./dez. 1999.

VERDERI, Erica. **Dança na Escola uma Proposta Pedagógica**. Rio de Janeiro: Phorte Editora, 2009.

A COMPOSIÇÃO MUSICAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ENVOLVENDO DISLEXIA

Fabiane Araujo Chaves

Cristina Rolim Wolffbüttel

Carolina Rolim Sartoretto

Introdução

A presente pesquisa é resultado dos atendimentos realizados por uma estagiária enquanto cursou o último ano do curso de Psicologia em uma universidade na Grande Florianópolis/SC, e tem por objetivo compreender a contribuição da música, através da composição de canções, no processo de leitura e escrita para uma criança com dificuldade de aprendizagem.

Cada vez mais crianças são encaminhadas para o atendimento psicológico, seja por questões comportamentais ou de aprendizagem. Na escola, muitas vezes, são poucos os espaços existentes para que estudantes possam expressar suas sensações e sentimentos, sendo vistos como sujeitos que estão ali para aprender e se desenvolver, esquecendo que são “seres pensantes”, têm sentimentos e emoções e, na fase da infância, isso não é diferente. A educação musical no ambiente escolar é muito importante, a fim de suprir esta lacuna, pois, de acordo com Swanwick (2003, p. 18), “a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo”.

De acordo com levantamento de demandas, realizado na clínica-escola desta instituição, observou-se que no período de 2000 a 2007 foram atendidas 366 crianças. Destes atendimentos contatou-se, a partir de levantamento efetuado em consulta aos prontuários, que segunda maior fonte de encaminhamentos é a escola, sendo responsável por 20,5% deste total à clínica. Observou-se como primeira maior fonte de encaminhamentos a indicação de amigos ou conhecidos (29,2%). Outras fontes de encaminhamentos infantis constatados foram familiares (14,8%), posto de saúde (4,4%), hospital (3,0%), pediatra (2,7%) entre outros. O caso relatado, a seguir, refere-se a um estudo de caso de atendimento decorrente de encaminhamento escolar.

Descrevendo o Consulente²⁰

Zeze²¹ tem 10 anos, é filho do meio (2º filho) do casal, está no 4º ano, e é coroinha da igreja que frequenta. Ao ingressar no Ensino Fundamental repetiu o primeiro ano, o que lhe acarretou “rótulos”, pois, segundo seu relato, é uma vergonha reprovar na série que é considerada como sendo “a série mais fácil de todas” (sic)²². Ferreiro (1999, p. 12) salienta que “As maiores taxas de repetência se situam nas três primeiras séries do 1º grau; o filtro mais severo está na passagem do primeiro para o segundo ano da escola primária, alcançando em alguns países da região cifras excessivas (no Brasil, por exemplo).” Esta afirmação demonstra que a repetência nesta fase da escolarização não demonstra uma dificuldade específica do menino, mas de inúmeras crianças que iniciam o processo de alfabetização e letramento.

Além das atividades escolares, Zeze frequenta as reuniões na Igreja e diz gostar quando é escolhido para ser o coroinha na missa. Segundo ele, “quem pega no meu pé é meu tio e minha tia, falam que eu vou ser padre, só porque eu sou coroinha na igreja. E mais, eu já expliquei pra eles: pode ser um dia que eu seja padre, mas meu maior sonho mesmo é ser cantor” (CHAVES, 2008, p. 19). Zeze gosta quando é escolhido

20 Termo utilizado pela Gestalt-terapia.

21 Foi utilizado este nome fictício com objetivo de preservar a identidade da criança.

22 “Segundo informações colhidas”, refere-se à fala na íntegra.

para participar da “hora do hino” na escola, já fez aulas de violão e frequentou escolinha de futebol, mas teve que parar devido aos horários e exigência da escolinha em tirar notas boas na escola. “Eu tenho dis, dis, é... como que é o nome? Agora esqueci. Hum...” (CHAVES, 2008, p. 17), referindo-se à dislexia.

Conforme o relato da mãe, Zezé é um menino sociável, gosta de brincar com seus amigos, irmãos e sobrinho; porém, determinadas brincadeiras “têm que ser do seu jeito”. Gosta de cantar e diz que quer ser cantor. Com relação à família, tanto o pai quanto a mãe de Zezé já foram casados e tiveram filhos nos casamentos anteriores. Estão casados há 17 anos e têm três filhos (do casal); o mais velho tem 16 anos, Zezé tem 10 e o filho mais novo tem 8 anos. Segundo a mãe, os demais filhos apresentam a mesma dificuldade de aprendizagem: dislexia. A este respeito, Iak (2004) menciona um distúrbio específico de aprendizagem, relacionado à aquisição da leitura e da escrita, de origem genética.

Figuras Recorrentes

No primeiro momento foram realizados quatro atendimentos com o pai e a mãe de Zezé, e três encontros com a criança. As entrevistas iniciais são realizadas com a família, sempre que se trata de um caso de atendimento infantil, em que são verificadas questões referentes ao desenvolvimento, à escola e à família.

O principal tema trazido pela mãe do consulente foi a dificuldade em relação à leitura e escrita. Outro tema recorrente foi a agressividade. Conforme o relato materno, o filho é agressivo, bate no irmão e briga com ele. Estas mesmas atitudes são direcionadas aos amigos e aos colegas de aula. Sobre esta questão, Zezé confirma e diz que às vezes briga na escola. A mãe também informa que Zezé foi diagnosticado como hiperativo, pelo neurologista.

Nos contatos com Zezé, foram percebidos alguns aspectos recorrentes. Dentre estes, observou-se a repetição de sílabas e sons em tom de brincadeira e a fala privada foi identificada no decorrer dos atendimentos. De acordo com Berk (2007), quando concentrados, alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e/ou dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar uma dependência aumen-

tada para a fala privada audível, como um esforço para compensar seus prejuízos cognitivos. Foi identificada esta característica quando Zezé brincava com jogos, desenhava e, também, durante as atividades que envolveram a leitura e/ou escrita.

O fato de roer as peles dos dedos (cutículas), causando machucados, também foi observado. Ainda, outro tema recorrente foi a autoestima. A partir dos trabalhos realizados notou-se que o menino apresenta alta autoestima, quando, por exemplo, diz que gosta de ser escolhido para atividades na escola ou igreja, ou ao acabar de fazer um desenho quando fala consigo mesmo (fala privada): “ah, o cara é bom heim!”.

O tema das regras foi falado pelos pais e observado nos atendimentos, pois Zezé gosta de criar regras quando brinca. Segundo relatos, não gosta quando as coisas não estão do seu jeito, quando não seguem suas regras nos jogos e brincadeiras.

Conforme estes temas recorrentes percebeu-se que o consulente, de acordo com a Gestalt-Terapia, tem o ajustamento neurótico como sendo o modo de funcionamento, buscando a terapia como uma demanda. Neste ajustamento, segundo Müller-Granzotto (2007), há um comprometimento da função ego, responsável pelo processo criativo, dando espaço para um hábito neurótico do indivíduo. Para os autores, não interessa o sentido da história do consulente, e sim, qual a função que ele cria ao contar a história.

Na Gestalt-Terapia a intervenção não tem como objetivo resolver os problemas do consulente, mas sim, tirá-lo da repetição, fazendo com que ele possa cair no desconhecido e, assim, criar. Perls, Hefferline e Goodman (1997) apontam que a perda de funções de ego pode se dar de diferentes maneiras, podendo aparecer em cinco formas, sendo elas confluência, introjeção, projeção, retroflexão e egotismo. No caso do Zezé destacam-se duas configurações exercidas, todas relacionadas ao ajustamento neurótico, quais sejam a introjeção e a retroflexão.

No que diz respeito à introjeção, Zezé “incorpora” o que os outros falam sobre ele; por exemplo, com relação aos seus estudos e sobre a possibilidade de ele reprovar na escola, e toma isto como se fosse uma verdade, o que faz com que os acontecimentos do seu dia a dia o façam lembrar daquilo que falaram sobre ele. Exemplificando, a cada vez que

Zezé tem uma prova ou tira uma nota abaixo da média na escola ele chora, porque pensa que posse repetir o ano.

Em se tratando da retroflexão, Zezé joga sua raiva contra ele mesmo (MÜLLER-GRANZOTTO, 2007). Possivelmente, é o que acontece quando rói as peles das unhas, vivendo em um ambiente onde falam que seu comportamento causa problemas na família, utiliza deste mecanismo como forma de se recriminar.

Educação Musical: uma possibilidade de recriar sua história

A abordagem da Gestalt-Terapia, que fundamenta este trabalho, tem como principal referência Müller-Granzotto e Müller-Granzotto (2007, p. 22-23), os quais explicam que a “Gestalt-Terapia é uma forma de intervenção social cujo propósito é permitir a manifestação daquilo que faz derivar, precisamente, a espontaneidade criadora de nossa história”. Esta abordagem tem como principal objetivo o ajustamento criativo; portanto, vê o desvio como uma possibilidade de criação. Desta forma, os atendimentos realizados com Zezé tiveram o objetivo de possibilitar a criação, ao invés de nos prendermos aos “rótulos” que ele “carregava” ao procurar por atendimento psicológico.

A partir daí e, com base em Kraemer (2000), que postula que a educação musical poder se dar em diferentes e quaisquer tempos e espaços, sejam estes escolares ou não escolares, desde que se tenha como propósito o ensino e a aprendizagem da música, percebe-se o quanto esta arte pode ser significativa para os atendimentos realizados pela terapeuta. Kraemer (2000):

A prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares; 2) o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas humanas. (KRAEMER, 2000, p. 49).

O autor esclarece, também, que a prática pedagógico-musical pode ter a contribuição da psicologia, a qual trabalha com processos

e estados psíquicos e seus desenvolvimentos e, neste contexto, como Psicologia da Música, pode investigar as vivências e comportamento musical, bem como as influências do meio social para este comportamento em relação à música (KRAEMER, 2000).

Além do olhar do terapeuta para as dificuldades relatadas pelos pais de Zezé, foi identificado o encanto que ele demonstrava pela música, o qual ocorreu em diversos momentos e relatos do consulente. Dentre estes relatos, destaca-se:

O meu maior sonho é ser cantor. Como eu quero ser cantor, o meu maior sonho, desde pequeninho, eu pegava a enxada, deixava em pé e montava como um microfone. E também mais uma coisa, quando eu era pequeno, pegava uns baldes, panela e montava uma bateria. E assim, indo enchia o saco da minha mãe pra comprar um violão, pra mim aprender, e eu queria tanto. E teve uma época que eu ganhei esse lindo violão, [...], eu não sei tocar ainda, mas um pouquinho assim, já estou fazendo a minha música [...]. (CHAVES, 2008, p. 13).

Neste contexto, optou-se por realizar um trabalho de composições de canções, em que, além de elaborar uma melodia, Zezé teria o desafio de criar uma letra para esta criação. Posteriormente, ele seria desafiado a escrever a letra e cantá-la.

Inicialmente, pensou-se na composição musical como ferramenta pedagógica para auxiliar no tratamento, tendo como fundamento os usos e funções da música, no que tange à função de expressão emocional, segundo Merriam (1964). Conforme o autor salienta, os estados emocionais são refletidos na música, podendo despertar, em quem escuta, estados emocionais semelhantes. Ainda, Merriam (1964, p. 240) discorre que “consequentemente: Onde a qualidade emocional da ação dramática é explícita, a música que corresponde a essa qualidade aumentará sua intensidade. Onde a qualidade emocional é implícita, mas não expressa, a música pode esclarecê-la” (Tradução das autoras²³).

23 Music reflects emotional states. It can arouse in the listener similar emotional states. Hence: Where the emotional quality of dramatic action is explicit, the music matching this quality will heighten its intensity. Where the emotional quality is implicit, but not

No decorrer dos atendimentos buscou-se, então, que Zezé mostrasse suas habilidades e pudesse agir de acordo com suas vontades. Neste sentido, o sonho de ser cantor pode ser viabilizado por meio de uma produção elaborada pela estagiária e consulente, de forma com que pudesse experimentar ser cantor por alguns instantes.

Entendendo-se que a criança se constrói por meio das suas condições históricas e sociais, viabilizar o sonho de ser cantor foi um recurso utilizado para que fosse possível entrar em contato com Zezé, bem como permitir que ele expressasse seus sentimentos e emoções, por meio da música. Foi observado que Zezé fala de seus sentimentos enquanto canta; cantar é uma atividade que o deixa feliz.

Segundo Souza (2008):

Num contexto marcado por um mundo cada vez mais anti-estético, estéril, escasso de expressões criativas e impregnado por uma lógica da cópia – no recôndito do espaço clínico – a criança tem a permissão para ‘alucinar’ na sua brincadeira e escolher o desvio como ato/potência para viabilizar a criação da sua vida enquanto uma obra de arte [...]. (SOUZA, 2008, p. 5).

Através das atividades realizadas no decorrer da preparação para a apresentação musical, observaram-se conteúdos interessantes que, talvez, não pudessem ser percebidos se outra atividade fosse proposta. Ao cantar, Zezé rompeu com o paradigma de que, para ser cantor, é necessário saber cantar. Zezé disse que ainda não canta muito bem, mas, neste contexto, de que importa saber cantar?

Metodologia

A fim de atingir os objetivos, foi utilizada como metodologia a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa não se preocupa em representar numericamente a tabulação de seus dados, mas em aprofundar-se na compreensão de um determinado período, grupo de pessoas, suas práticas e atitudes ou relevância social. De acordo com a perspectiva de Godoy (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa “ocupa um reconhe-

expressed, the music can clarify it.

cido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes [...].”

No que se refere à classificação, trata-se de uma pesquisa exploratória, com vistas a proporcionar maior familiaridade com o problema, podendo criar hipóteses, a fim de ampliar as descobertas sobre o fenômeno (GIL, 2002).

A Gestalt-Terapia trabalha com diagnóstico processual e, neste sentido, inicialmente pretendeu-se aprofundar as questões trazidas pela mãe, em relação à dificuldade na escola, incluindo as manifestações de agressividade e hiperatividade. Foi elaborado um relatório para a devolutiva aos pais e à escola de Zezé; em seguida foram feitos atendimentos direcionados à composição musical e às atividades relacionadas à música, com objetivo de, a partir do interesse de Zezé, desenvolver um processo de ressignificação das dificuldades que se apresentavam no âmbito do desenvolvimento da leitura e da escrita. Para tanto, estagiária e Zezé elaboraram uma agenda com as datas dos próximos encontros, e elencaram os aspectos que seriam necessários realizar em cada um deles, como por exemplo: tirar as fotografias para o projeto, trazer as composições, ensaiar as canções, entrevistas em vídeo, e o momento destinado para a apresentação das composições aos familiares, no último dia de atendimento.

Com base nos procedimentos técnicos adotados, utilizou-se o estudo de caso como método de pesquisa, o qual consiste no “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54). Desta forma, foi realizado o estudo de caso sobre o menino Zezé, explorando suas características e possibilitando uma relação conforme os objetivos da pesquisa.

Como técnica de coleta de dados, a fim de garantir a qualidade dos resultados obtidos, foram utilizadas as seguintes fontes de informação: entrevistas com a criança e com seus pais, com posterior registro; depoimentos da criança: os quais foram gravados em vídeo e, posteriormente, transcritos; observação espontânea: no decorrer dos atendimentos e análise de artefatos físicos: que se referem às atividades que Zezé realizava durante os atendimentos e, também, as canções compostas e escritas por ele.

Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 84) consiste em “uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência”. Para Moraes (1999, p. 2), a “análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”.

Posteriormente à coleta dos dados, as informações foram organizadas em forma de relatórios, descrevendo como foram feitos os atendimentos, bem como foi efetuada a transcrição das entrevistas realizadas em vídeo, em que Zezé contou sobre como era a sua vida; estas entrevistas foram registradas em um caderno, reunindo todas as entrevistas realizadas. Além disso, foi efetuado o registro escrito das composições elaboradas por Zezé.

Para análise dos resultados foi utilizada a análise de conteúdo, a qual possibilita “objetividade, sistematização e inferência” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84), a partir da leitura dos materiais coletados.

Considerações Finais

No decorrer dos encontros foi percebido o empenho e a dedicação de Zezé em relação à apresentação musical que ele faria; em nenhum momento ele deixou de fazer nenhuma atividade combinada; sempre mostrou interesse e comprometimento, levando aos atendimentos as tarefas solicitadas pela estagiária. Ao escrever a letra da canção em determinado atendimento foi trabalhada a questão do erro, quando Zezé não quis escrever usando a caneta, e preferindo utilizar o lápis, justificando que ele errava demais. Com o lápis seria mais fácil apagar e reparar o erro. Este aspecto foi trabalhado e, no atendimento seguinte, Zezé escreveu os convites para a apresentação musical, usando caneta. Na devolutiva para os pais, quanto aos atendimentos, após a realização da apresentação, foi explicado que Zezé quer se apresentar nas festas de família, e o pai também relatou sempre incentivar esta iniciativa, aconselhando-o a treinar sua voz, escutando músicas em casa.

Ao longo dos atendimentos não foram identificados comportamentos agressivos e/ou hiperativos de Zezé; porém, foi relatado que

ele tem essas ações na escola, do que se pode inferir que, devido às dificuldades escolares, Zezé tem determinadas atitudes como forma de se expressar. Também foi considerado importante o fato de a mãe e a professora de Zezé falarem sobre sua melhora na escola, dizendo que ele tem ajudado os colegas nas atividades em sala de aula.

Foi possível identificar, durante este período, o quanto a composição musical foi importante no processo de ressignificação da leitura e da escrita, à medida que a criança conseguiu avanços positivos ao fazer uso da canção como ferramenta pedagógica podendo, além de escrever e ler os poemas por ele mesmo compostos, aliar a melodia também de sua autoria, favorecendo a melhoria de sua confiança e autoestima.

Foi possível verificar e confirmar com os pais uma significativa evolução na sociabilidade do consulente, bem como a diminuição da agressividade e avanço no desempenho escolar. Foi sugerido aos pais a continuidade nos atendimentos psicológicos e salientada a importância da educação musical, para que Zezé pudesse ter a possibilidade desta experiência em outros espaços nos quais frequenta.

No ano de 2008, em que os atendimentos foram realizados com Zezé, também foi um marco para a Educação Musical no Brasil, quando foi assinada a Lei n.º 11.769, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola. Este fator corroborou o trabalho, pois foi possível proporcionar momentos importantíssimos de prática pedagógico-musical juntamente com os demais colegas na escola.

Apesar de, na atualidade, o país passar por problemas quanto ao cumprimento desta lei, regulamentada por meio da Resolução n.º 2, de 2016 (BRASIL, 2016), relatos como este demonstram o quanto é importante o ensino da música nas escolas, proporcionando um aprendizado que vai além do uso do instrumento e reconhecimento dos sons, mas que auxilia, também, no desenvolvimento da criança nas demais atividades escolares, incluindo a alfabetização, e que pode contribuir para a melhora significativa de dificuldades de aprendizagens.

Referências

BERK, Laura E. Crianças que falam sozinhas. In.: **Viver mente cérebro**. São Paulo: Duetto. p. 67-70. Jan. de 2007.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização o ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016.

CHAVES, Fabiane Araujo. **Caderno de entrevistas.** Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça: 2008. Texto não publicado.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** Trad. de Maria Zilda da Cunha, retrad. E cotejo de textos: Sandra Trabucco Valenzuela. 7 ed. São Paulo, Cortez: 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo orgs. **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica –Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas.** V. 35, n. 2. São Paulo: 1995, p. 57-63.

IAK, Fátima Ali Z. Dislexia: histórico, caracterizações e proposições atuais. In.: **Psicologia Brasil.** São Paulo: Criarp Ltda. p. 28-29. Nov. 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. **Em Pauta:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.

MERRIAM, Allan. **The anthropology of music.** Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MÜLLER-GRANZOTTO, Marcos J.; MÜLLER-GRANZOTTO, Rosane L.. **Fenomenologia e Gestalt-Terapia**. São Paulo, Summus, 2007.

PERLS, Frederick; HEFFERLINE, Ralph; GOODMAN, Paul. **Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Simone Vieira de. **O sentido ético da clínica gestáltica: gestalt-terapia com criança**. Iº, 2008, Florianópolis SC. Iº GT Catarina – Encontro de Gestalt-Terapia, promovido pelo Instituto de psicologia clínica gestáltica Müller-Granzotto. Texto não publicado.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. Moderna, 2003.

AVALIAR A APRENDIZAGEM SEM MEDO DE ERRAR

Márcia Virgínia Marques da Silva

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio que avaliar é fundamental em todas as etapas da vida, observou-se que os educandos das Unidades de Ensino são avaliados em todos os momentos. De acordo com as experiências pessoais e profissionais no contexto escolar referente as minhas rotinas vividas no dia a dia, desde então houve uma preocupação em estudar e a ler sobre o tema avaliação. Nesse contexto houve o entendimento que não podemos errar quando se avalia, é necessário entender que os educandos não podem aprender tudo, mas podemos viabilizar meios para que os educandos se apropriem de diferentes tipos de conhecimentos, sem que percebam que estão em constante processo de avaliação. Pois,

Busca respostas prontas, e quando as perguntas são propostas que objetivam respostas pré-determinadas, não possibilitam a formulação de novas perguntas. Este fator impede os alunos de serem criativos, reflexivos e questionadores. A avaliação, de maneira geral, única e bimestral, contempla questões que envolvem a reprodução dos conteúdos propostos, enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão, perguntas que envolvem reprodução buscam respostas prontas, ela é única e bimestral impede aos alunos ao questionamento, valorizando a memorização. (BEHRENS, 2005, p. 46).

O mediador da aprendizagem deve trabalhar o educando como um todo, respeitando seus limites e desafios, averiguando o trabalho de forma aos interesses e preocupações dos mesmos, não deixando de lado as questões culturais do grupo. Há inevitabilidade dos educandos perderem arriscando-se. Eles precisam residir na pluralidade, na diversidade precisam interagir com o mundo. Cabe a escola, favorecer o educando um ambiente onde ele viva, sua plenitude e experiências ricas em aprendizagens.

Atento as essas observações o mediador se sente mais à vontade para construir um processo avaliativo sem medo de errar. A avaliação é uma coleta de dados e informações, para saber se o educando aprendeu ou não. Deve ser dada de forma contínua sendo ofertado sempre o feedback ao professor. Segundo Luckesi (2011),

O ser humano é um ser ativo, em movimento de a construção ou, se preferirmos, em formação, como vimos ante. A consequência disso é que sua aprendizagem é construtiva, motivo pela qual o ensino também deve ser construtivo, caso se deseje que seja eficiente. Tal constatação leva-nos a concluir que um ser ativo não pode aprender por meio de um ensino que seja mecânico. (LUCKESI,2011, p.107).

E importante considerar as habilidades dos educandos para uma aprendizagem significativa. A auto avaliação do estudante é essencial para investigação dos conteúdos absorvidos Para Hoffmann (1994, p.58), “avaliação significa ação provocativa do professor desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando a um saber enriquecido”.

A avaliação se configura em uma das instâncias principais do processo pedagógico, considerando simultaneamente dimensões individuais e sociais.

Desenvolvimento

O tipo de avaliação que o professor utiliza em sala de aula, vai de acordo com as orientações dadas pelo coordenador pedagógico da

escola que ele trabalha, durante as reuniões de planejamento pedagógico. Na avaliação diagnóstica o professor deve verificar o conhecimento prévio dos educandos para elaboração dos instrumentos avaliativos. Esse tipo de avaliação é mais utilizado na Educação Infantil e nas séries iniciais do Fundamental I. Segundo Luckesi (2003) afirma,

Para que a avaliação diagnóstica seja possível é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com a concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deva estar comprometida com a concepção pedagógica histórico-crítica, uma vez que essa concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar – se criticamente de conhecimento e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressiva. (LUCKESI,2003, p.83).

Observamos que avaliação diagnóstica tem como objetivo identificar a realidade do educando, verificando suas habilidades e pré-requisitos. Tomando conhecimento das causas e dificuldades recorrentes na aprendizagem. O mediador junto com o educando poderá rever toda ação educativa.

Já a avaliação formativa é o período de ver os avanços e detectar os problemas de aprendizagens para que possíveis providências sejam tomadas, informando de forma descritiva, ou não o desempenho do educando, possibilitando assim algumas mudanças se forem necessárias na avaliação. Hoffmann (1993, p.18), salienta que avaliação formativa é “ Reflexão permanente sobre sua realidade e um acompanhamento, passo a passo do educando na trajetória de construção do conhecimento”. É necessário saber que a avaliação tem um sentido e que o professor precisa atingir seu objetivo na avaliação entre o que é ensinado e o que é aprendido. A construção do conhecimento é dada a partir do momento que o mediador interage com o educando, criando uma ligação de cumplicidade. Assim todos aprendem e apresentam suas dificuldades para serem trabalhadas.

Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias; oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes; ao invés de certo/errado e da atribuição de pontos fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. (HOFFMANN, 2003, p.56).

A avaliação somativa classifica o educando de acordo com o rendimento que ele possui no final do curso. Essa avaliação é feita através de meios que possibilitem os professores atribuírem uma nota para classificar o educando. Nesse processo avaliativo a prova é o meio mais comum de saber se o educando absolveu conhecimento. É necessário estabelecer objetivos precisos, elencar os conteúdos principais. Moretto (2007, p.46) sublinha que, “Nem tudo o que é proposto, discutido e estudado em aula precisa ser avaliado”. As Unidades de Ensino que são adeptas as avaliações somativas estabelecem objetivos e escolhem estratégias para avaliar o educando, levando-o a obrigatoriedade de estudar os conteúdos determinados pelo professor.

Em todos os momentos de nossas vidas, somos avaliados, desde o útero de nossa genitora até o fim de nossa existência. Avaliamos mesmo sem perceber todas as coisas a nossa volta, temos a capacidade de pensar, tirar conclusões e externar nossos desejos. Quando avaliamos a aprendizagem e os resultados não são satisfatórios, de quem é a culpa? Quase sempre o professor hostiliza e direciona a culpa ao educando, afirmando que ele não estudou, logo o educando estabelece também a culpa ao professor, relatando que os conteúdos não foram transmitidos corretamente ou de forma clara para um bom entendimento em sala de aula. Para Luckesi (2011),

O educador, por meio do seu exercício profissional, compromete-se com todas essas instâncias a investir na produção dos

resultados estabelecidos e desejados. E a avaliação da aprendizagem, na ótica operacional, só faz sentido se houver ação planejada e efetivamente executada com o objetivo de produzir os resultados estabelecidos. Sem isso a avaliação não faz sentido, nem mesmo pode existir como prática, uma vez que, subsidiando a busca de resultados, sua existência depende de estar servindo uma ação em execução. (LUCKESI,2011, p.391).

Nessa situação, coordenador pedagógico, gestor escolar, equipe de apoio e administrativa, professores e família ou responsáveis devem sentirem comprometido com o ato de avaliar. Benvenuti (2002), a avaliação deve estar comprometida com a escola e está deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania passando pela produção de conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive, para usufruir dele, mas sobretudo que esteja preparado para transformá-lo.

O ser humano é fruto do meio em que vive, partindo desse princípio o educando deve ser visto como um todo. Quando o professor entra na sala de aula, no primeiro dia ele assumirá um compromisso com os educandos e com suas famílias e responsáveis. O mediador tem por obrigação ser investigativo e participativo no processo contínuo da aprendizagem.

Para uma boa construção do saber é necessário ter primeiro um bom alicerce, uma boa base. No processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa criar condições para que o educando consiga entender o que está sendo explicado nos conteúdos que estão sendo repassados, pois é necessário para que aconteça a aprendizagem, só assim o educando internaliza de forma clara, onde o mediador deve conhecer a si próprio para poder conhecer cada educando na sua individualidade.

O professor tem o comando de tomar decisões, interagir, influenciar direta e indiretamente na aprendizagem do educando, se interessando pelo auto realização dos mesmos. Na medida em que o mediador observa que o educando interagiu de forma positiva, ele já pode começar avaliando a aprendizagem de forma gradativa. Benvenuti (2002) esclarece que “avaliar é mediar o processo de

ensino e aprendizagem, é oferecer recuperação imediata é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos processos”. Criar espaços para conhecer os educandos, saber o que eles gostam e o que não gostam de fazer, quais são seus interesses, dessa forma o professor potencializa as possibilidades de aprendizagem dos mesmos.

Quadro 1- Avaliação Mediadora

<p>APRENDIZAGEM > Aprendizagem como modificação de comportamento que alguém que ensina produz em alguém que aprende (visão behaviorista).</p>	<p>AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA Avaliação como controle permanentemente exercido sobre o aluno para que ele demonstre comportamentos definidos como ideias pelo professor. Dialogar como perguntar e ouvir respostas. Acompanhar como estar sempre junto para observar e registrar resultados.</p>
<p>APRENDIZAGEM > Aprendizagem como construção do conhecimento e organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções (visão construtivista/ sociointeracionista).</p>	<p>AVALIAÇÃO MEDIADORA Avaliação como ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e a reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido. Dialogar entendido como a reflexão professor/aluno sobre o objeto de conhecimento. Acompanhar como favorecer o “vir a ser” por meio das ações educativas que promovam a superação do aluno.</p>

Fonte: Hoffmann, 2014b, p.147.

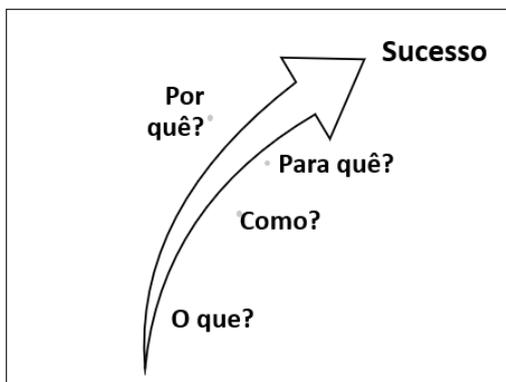
De acordo com o quadro acima, a escola possibilita que os educandos apropriem-se do conhecimento, pois adquire mais segurança nas relações, perdem o medo de errar, se arriscam mais e conseqüentemente aprendam mais. No planejamento das avaliações o mediador deve levar em consideração o desenvolvimento integral do educando, contemplando seus grupos sociais e suas características individuais.

Caso determinado educando apresenta dificuldade, o professor deve planejar estratégias para que ele supere tais dificuldades. Pois,

O espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimentos de competências em vista de formação cidadã. (SILVA ,2003, p.10).

Nos dias atuais nas Unidades de Ensino, é preciso que os professores reconheçam a necessidade de avaliar com finalidades diferentes os educandos, levando em consideração o que eles já sabem e seus conhecimentos extras escolares: estimular e acompanhar seu desenvolvimento, identificar seus conhecimentos prévios e trabalhá-los, reconhecer seus avanços e encorajá-los a continuar construindo seus conhecimentos, planejar atividades que ajudem na sua superação, verificar se é necessário retornar os conteúdos, saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modifica-las quando necessárias. Avaliar com característica para o sucesso, vem romper paradigmas no ato de avaliar a aprendizagem dos educandos. Pois antes de avaliar toda a escola precisa refletir sobre as perguntas norteadoras no ato de avaliar que são:

Quadro 2: As perguntas norteadoras da avaliação da aprendizagem



Fonte: Autora/ 2020

A partir das observações do professor, dos momentos coletivos, de discussão em sala de aula com os educandos, de todas as investigações feitas durante o ano letivo. O professor sente-se mais à vontade para classificar o educando.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA 2000, p. 122).

É importante que todos se sintam à vontade, e manifestem o que gostam ou não. Que saibam dos seus limites, os livros didáticos precisam ser convidados para sala de aula com objetivos específicos. A responsabilidade de uma boa organização do trabalho pedagógico é do professor, o mesmo tenta ver os sinais de aprendizagem se a mesma foi dada de forma espontânea e significativa.

É fundamental que os educandos aprendam na escola os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, que lhe assegure cidadania e convívio dentro e fora da escola. Se a escola atender as diversidades dos educandos acompanhar sua trajetória de vida, tiver flexibilidade nos conteúdos e objetivos, o professor conseguirá avaliar o educando contextualizando e recriando o círculo, certamente com essas ações o professor irá alcançar avanços no processo avaliativo.

O novo processo de ensino preconiza uma nova sequência de ação docente-discente: avaliação do professor; aprendizagem do professor; avaliação dos alunos; ensino do professor; aprendizagem do aluno e reaprendizagem do professor; avaliação do professor e dos alunos. Esta fase é o que podemos denominar de prática social inicial do conteúdo e da avaliação. (Gasparin, 2014, p.1976).

Muitas vezes o professor imagina que vai ser reconhecido como um bom profissional usando de práticas educativas pouco admiradas e motivadoras nos dias atuais. Práticas essas que interferem em toda a

vida escolar e social do educando, deixando marcas irreversíveis. Pois Dolors (2002, p.90) “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos a aprender a ser”. O professor reflete na sala de aula, na maioria das vezes. O que ele vivencia no seu dia a dia, no contexto social em que vive. O sucesso do professor em sala de aula é notório quando está de bem consigo mesmo. Isso providencia liberdade para os educandos se expressarem, questionarem, tudo isso, diante de uma postura de admiração de consideração. Pois Luckesi (2011),

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados [...]. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 36).

Quando se avalia, é necessário ter alguns critérios, primeiro olhar o educando de uma forma ampla, procurar entender a necessidade de quem está querendo aprender. Fazer da sala de aula um ambiente acolhedor, cômodo, favorável para a aprendizagem. Quando olhamos o mundo do ponto de vista do educando, tudo fica mais fácil e ao mesmo tempo mais difícil, essa contradição é que nos faz chegar cada vez mais da aprendizagem e conseqüentemente no processo avaliativo também.

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do

aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno. (HOFFMANN, 2006, p.119).

O educando deve ser avaliado sem cobranças, sem pressão. Se a avaliação for dada dessa forma, não vai funcionar como deveria, até por que, o educando quando percebe que está sendo observado, sai de cena, muitas vezes aprontam o maior teatro. Na ação educativa, a avaliação também se faz presente nos princípios éticos e valores que o próprio educando já traz consigo para a sala de aula. Pois Luckesi (2011),

A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva e, seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma o mais adequado possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho (LUCKESI, 2011, p.176).

De acordo com as palavras do autor, onde uma avaliação se resulta no sucesso do educando e não o fracasso. Que a maneira do ato de ensinar do professor implica nesse resultado. O professor é a peça fundamental na avaliação da aprendizagem do educando. Em hipótese alguma o educando deve se sentir coagido, pressionado a fazer qualquer tipo de atividade avaliativa, é necessário que o educando se sinta com segurança, a vontade e se sentindo parte do processo de aprendizagem, além do mais é de competência do professor o domínio pleno dos conteúdos na hora de avaliar o educando. Uma questão importante quando o método escolhido para avaliação é a prova, pois o professor tem por obrigação elaborar uma prova compatível com a necessidade de conhecimento dos educandos. Moretto (2007), afirma que

A habilidade de elaborar bem as provas é outro recurso que o professor competente precisa ter que enfrentar a situação. Elaborar bem é saber contextualizar de acordo com os objetivos estabelecidos, perguntar de forma clara e precisa, questionar apenas conteúdos relevantes e não colocar “pegas” para derrubar o aluno. (MORETTO,2007, p.29).

Acredita-se, assim como o professor está em sala de aula para ensinar e aprender, os educandos estão em sala de aula para aprender e aprender. Então essa aprendizagem seja de forma clara e precisa, onde o educando e professor interagem nos aspectos primordiais que estão ligados e não podem ser separados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo realizado através do tema evidenciado neste artigo, o processo avaliativo é essencial para o sucesso do educando na aprendizagem e no ensino na prática pedagógica do professor. A avaliação deve fazer parte de um contexto que abrace o mesmo. Possibilitando-o a novas formas de aprendizagem. A construção do conhecimento é estimulada por condições exteriores e são propostas pelo mediador da aprendizagem. Se, essa mediação não acontecer de forma satisfatória, o educando pode ser afetado causando-lhe prejuízos durante toda a vida escolar. O professor precisa garantir a coerência entre as metas e o planejamento, o que é ensinado e o que será avaliado.

O ambiente escolar, tanto público ou particular, precisa garantir o sucesso dos educandos na sua carreira acadêmica e precisa promover a cumplicidade, conhecimento, satisfação mútua entre o professor e o educando. Avaliar não é somente a busca de resultados, mas a solução para serem aplicadas novas metodologias. Criando, aprendendo e inovando em sala de aula, o professor consegue obter dos educandos uma resposta do que eles aprenderam. Os erros no processo do avaliar, significa tentativas de fazer algo diferente, predispondo tanto o educando como o professor a tentativas de acertos.

Nos dias atuais é necessário que o professor entenda o que realmente significa avaliar a aprendizagem, em primeiro lugar fazer re-

flexões sobre a prática pedagógica e o ato de ensinar, se apropriando de várias estratégias e metodologias para aperfeiçoar suas aulas e o seu profissionalismo no espaço escolar. Avaliar nas escolas deve significar e fazer indagações sobre as quatro perguntas fundamentais para avaliar com sucesso o educando e aprimorar a prática pedagógica do professor. Muitas unidades de ensino, nos dias atuais, segues e adotam a filosofia tradicional sobre o que realmente significa avaliar, com característica de reprovar o educando sem oportunidade de recuperar o que não foi aprendido.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4ª Edição, Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat. 2005.
- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Resinificando a Avaliação Escolar. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).
- GASPARIN, João Luiz. **A Avaliação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf > .Acesso em: 24/01/ 2017.
- HOFFMANN, J. M.L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- _____, Jussara. M. L..**Avaliar Para Promover: As Setas do Caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____.**Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar?: Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

O TEXTO IMAGÉTICO COMO MATERIALIDADE DISCURSIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Manuely Correia Dias Carvalho

Um movimento introdutório

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão. Lemos o mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. (MIA COUTO, 2009).

Geralmente quando pensamos em leitura, logo ligamos essa ideia ao fato do texto escrito. Mas, “o que é texto?” segundo o dicionário online Aulete, texto é um conjunto organizado de palavras, expressões, frases de uma língua, assim como as próprias palavras que se lêem em um autor, numa lei etc., é também, as próprias palavras de que se serviu um autor em sua língua original, por oposição à tradução. Ao observar, o dicionário traz a definição de texto empregando o conceito dela a escrita e/ou à palavra.

O corpo docente tende a seguir essa mesma noção de que texto é um conjunto de signos coerentes com significado, normalmente, por

essa razão fazem os alunos acreditarem que texto é o conjunto de letras e sílabas que formam palavras. Tudo bem, isso é texto! Mas, não podemos negar que restringir a ideia de texto somente a isso, é deixar de ampliar o letramento crítico dos sujeitos. Texto é a leitura de tudo em que é possível ler.

“E o que é ler?” certamente alguns responderiam que ler é compreender, decodificar uma mensagem... Nesse sentido, a proposta é pensar na imagem como um tipo de texto sendo chamado de -texto imagético- Para Bakhtin (1998), o texto deve ser tomado em seu sentido amplo como signo, mas também como as ciências da arte. A partir dessa concepção, se constroem algumas indagações surgidas do saber docente de ensinar a língua espanhola, por meio de propostas de leitura de imagem, visto que é um universo desafiador.

Partindo dessa referência de sentido ampliado de texto, leitura e forma de linguagem, é possível que na sociedade atual o texto imagético ganhe cada vez mais espaço na interação dos sujeitos, considerando a produção de sentido que ela tem, assim como as necessidades dialógicas de cada um. É muito comum entre os jovens a circulação de revistas em quadrinhos, charges, cartuns, pois a aquisição desses gêneros é facilmente encontrada na internet. Certamente colocar esses gêneros textuais os quais as imagens integram parte do texto no centro da prática discursiva das aulas de espanhol é provocar o aluno em seu sentido crítico, e oportunizá-lo a enxergar o texto imagético um pouco além do lúdico, como é também uma oportunidade didática no ensino e aprendizagem de línguas.

A questão motivadora desse estudo consiste em argumentar à problemática: “É possível ler imagem? Certamente se a imagem é um tipo de texto, logo é possível pensar na leitura imagética como um ideário para constituir, construir e possibilitar novas formas de conhecimento e reconhecimento que perpassam e permeiam os modos de linguagem que nos tornam capazes de tecer percepções iconográficas e informações de valor semântico. Para essa reflexão que envolve o ato de ler, principalmente para a meditação do professor, obter conhecimentos teóricos prévios de instrumentalização para a leitura do texto imagético possibilita explorar um território vasto especialmente no tocante a amplitude da visão humana.

Portanto, recorreu-se a linha teórica da análise do discurso de linha francesa que tem como os principais estudiosos Michel Pêcheux e Michel Foucault com o fundamento sobre as condições de possibilidades e condição de produção e sentido que analisa a emergência para o aparecimento de um discurso em determinada época. Assim, evidenciaremos esses fatos por meio da imagem como texto imagético e materialidade passiva de análise discursiva. Atrelado a essa noção, Jean Jacques Courtine dialoga apresentando os conceitos de intericonicidade e memória discursiva os quais permitem um olhar para e no interior das práticas discursivas. Contribui nesse estudo as teorias do historiador de arte Erwin Panofsky que oferece um passo a passo na condição para a leitura imagética que instrumentaliza o professor e torna um pouco mais didática a maneira de como se interpreta uma imagem.

O objetivo desse artigo é apresentar um arcabouço teórico amplo apontando as múltiplas visões que circulam em torno da imagem e poder assim, ofertar conhecimento ao leitor sobre a existência e importância do texto imagético para a leitura de mundo. É objetivo também alcançar professores de diversas áreas do ensino, apontando as teorias e análises aplicadas nesse estudo como possibilidade a quaisquer áreas do conhecimento. Porém o alcance maior desejado é voltado aos professores de línguas, sobretudo de língua espanhola, a fim de dinamizar o processo comunicativo da língua, uma vez que o alunado dialogará sobre algo que é comum ao seu meio e ao mesmo tempo acontecendo o processo comunicativo da língua.

Sobre os métodos e enfoques didáticos- metodológicos no E/LE

Dentre os vários métodos e enfoque do ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira existe o método de gramática e tradução, o método direto, o método audiolingual e audiovisual, essas correntes metodológicas visam somente o exercício e construção de frases soltas, assim, não dando importância a comunicação. Já o método comunicativo e enfoque mediante tarefas propõem a prática comunicativa da língua, o que também não substitui as metodologias anteriores, mas as incluem durante o processo. Metodologicamente

abordaremos sobre o ensino comunicativo da língua espanhola descrevendo brevemente seu surgimento e suas correntes.

Nos estudos sobre linguagem e análise estrutural da língua destacam-se Chomsky e Saussure com as relações teóricas sobre *langue* e *parole*, ou seja, língua e fala. Noam Chomsky (1957) destaca a língua como inata, sendo um conjunto de regras pertencentes aos indivíduos nascidos de sua origem- Gerativismo. Mas tarde os estudos Chomskianos delimitados sobre a língua contribuíram na compreensão e organização sintática da mesma. Para Chomsky (1965) a “competência” é “o conhecimento inconsciente que o falante-ouvinte tem das regras do sistema da sua língua”. Ou seja, Chomsky privilegiava as condições e regras gramaticais da língua que se afastam do campo da atuação.

Hymes não concordando com o pensamento de Chomsky, anos depois o amplia trazendo o conceito de “competência comunicativa” incluindo a função social da língua que outrora Chomsky excluía. Portanto, Hymes (1972) tem como ponto de vista que a “competência”, no ensino de línguas tem que ir mais além do conhecimento gramatical e incluir os conceitos de adequação e aceitação. Assim, saber dizer, como dizer, as formas de como se diz e ler os enunciados ultrapassam ao tipo de leitura de realidade linguística, mas também com realidades sociais apropriadas e oportunas.

Já o Ferdinand de Saussure se opunha ao pensamento Chomskiano. De corrente Estruturalista, terminologia que surgiu em seu livro *Curso de Linguística Geral* em 1916, A teoria Saussuriana privilegia a realidade social dos sujeitos, considera a cultura bem como as inter-relações. Para Saussure a *Langue*/fala é o ato pelo qual o sujeito emprega a língua a fim de expressar ideias privilegiando a Sociointeração. A língua para Saussure é um sistema lexicológico e gramatical que existe potencialmente na consciência das pessoas que falam a mesma língua.

Existe o mundo de possibilidades por meio dos estudos de Chomsky e Saussure, as nomenclaturas apresentadas até aqui como Gerativismo e Estruturalismo se subdividem e abarcam muito mais noções nos estudos lingüísticos, no entanto, para esse artigo não serão aprofundadas essas questões. Nesse ponto do debate já é possível notar semelhanças ente Hymes e Saussure no que diz respeito à língua como competência comunicativa por meio da fala em seu uso social entre os falantes.

Não existe uma teoria ímpar que unifique o ensino comunicativo, o que existe são outros processos de ensino que adaptados se incluem como metodologias dentro desse enfoque que apresenta a didática alguns princípios e características. Nesse sentido um dos princípios que o enfoque comunicativo propõe, é o uso da língua muito mais do que o conhecimento lingüístico dela. Compreende que os sujeitos sejam capazes de ler materiais autênticos, ou seja, filmes, notícias, revistas, entre outros, de fontes diretas dos países hispanofalantes.

Portanto essa corrente metodológica recebe influência de outros métodos como o Enfoque Situacional, o audiolingualismo e o audiosituacional que integram o enfoque comunicativo e que objetiva o desenvolvimento da interpretação como - ler e escutar - e de expressão como - falar e escrever-. O outro princípio visa a aprendizagem no sentido das situações reais da língua, assim sendo, o papel do professor é fundamental frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Conseqüentemente o docente deve se concentrar muito mais nos procedimentos de ensino dos conteúdos do que propriamente nos conteúdos. Dessa maneira, estes princípios visam considerar a atuação direta do aprendiz fazendo-o um integrante ativo direto no e do seu próprio processo de aprendizagem, além de colocá-lo na posição central das aulas ensinando-lhe também sobre autonomia como sujeito integrante do espaço. Assim, o professor cede parcialmente o seu lugar de aula expositiva e passiva em benefício da aprendizagem do outro. O aluno aprende a aprender.

Sobre isso, Garcia (1995) explica sobre aspectos como as estratégias discursivas, além de um componente sociocultural, estratégias de compensação e um componente específico sobre “aprender a aprender”. O ensino comunicativo da língua com as contribuições da filosofia sobre os atos de fala desenvolve um novo conceito didático e que objetiva que a aprendizagem esteja vinculada com o que falamos quando usamos a língua nas intenções e situações comunicativas.

Algumas críticas começam a surgir quanto ao ensino comunicativo como, por exemplo, o esquecimento da gramática, e de que modo ela deve ser ensinada nessa situação. Porém o enfoque compreende a progressão gramatical como parte da língua estando, portanto, a serviço da comunicação. Além dessas características, o enfoque comuni-

cativo também se preocupa com os temas e vocabulários básicos com conteúdos funcionais, gramaticais, temático e pedagógico. Ademais de novos tipos de exercícios nos quais o alunado desenvolva a compreensão textual e exercícios de expressão oral.

A partir dessas características, surgem exemplos de manuais que buscavam contemplar novos aspectos sobre os processos de aprendizagem. Tempos depois, na década dos anos 80 nasce o Enfoque Comunicativo Mediante Tarefas que se torna uma corrente dentro do ensino comunicativo com o objetivo que busca tornar real a comunicação sendo como um intercâmbio comunicativo entre os aprendizes. Mesmo com a nomenclatura “enfoque comunicativo” essa metodologia não é necessariamente um método e nem um enfoque como costumeiramente ficou sendo chamado, mas tem como proposta inovar e organizar os conteúdos sequenciando as atividades. A definição do termo “Tarefas” segundo Nunan (1989) se dá por uma unidade de trabalho na aula e que provoque nos aprendizes compreensão, manipulação, produção e interação.

O enfoque comunicativo mediante tarefas traz concepções da competência pragmática que visa o uso funcional dos recursos linguísticos na produção de atos de fala e intercâmbios comunicativos. Sendo assim, sugere cooperativismo, atividades realizadas em duplas ou grupos, demonstre interesse e que se aproxima da realidade do estudante. A metodologia no enfoque por tarefas especifica o papel do aluno e do professor estabelecendo assim o papel de cada um. É da atitude do aluno se responsabilizar pelo seu próprio aprendizado e ser ativo. A função do docente é de ser o facilitador da aprendizagem negociando com os alunos, o dialogo é importante nesse processo. Além de analisar as necessidades dos alunos, criar situações de comunicação, organizar atividades, assessorar as duplas, observar o desenvolvimento dos sujeitos nas tarefas e elaborar materiais.

A premissa desse estudo está justamente em primeiro conhecer alguns métodos e enfoques para o ensino de línguas, assim como, alguns princípios e características metodológicas que compõem o ensino de linguagem comunicativa. Havendo apresentado esse conhecimento, o estudo segue propondo novos métodos no tocante ao uso do texto imagético nas aulas de língua espanhola, sem deixar de seguir a me-

metodologia percorrida até aqui. A ideia é que a partir desse seguimento metodológico ampliemos o olhar, desde como docentes em formação aos que já desempenham a prática de ensinar, introduzindo o texto imagético como uma materialidade discursiva nas aulas de LE.

Das visões teórico-metodológicas as compreensões didáticas

Essas reflexões se baseiam na análise do discurso de linha francesa na vertente foucaultiana, ou seja, que tem Michel Foucault como um dos grandes pensadores. Mas, evidenciaremos também diálogos importantes do Michel Pêcheux, afinal sendo o precursor do estudo sobre a Análise do discurso (AD), há entre esses dois filósofos diálogos e termos relevantes que devem ser levados em consideração e serão citados ao longo do texto.

O discurso não está tão somente no âmbito das palavras, mas, também das coisas, imagens e pinturas, portanto no campo do imagético trata-se, em primeiro lugar, da não-distinção entre o que se vê e o que se lê. (FOUCAULT, 1966). Para compreender esse estudo é necessário pensar no conceito de discurso e como ele se configura. Existe um começo secreto no qual não se sabe a origem através da qual, determinados discursos surgem na sociedade, o que fará com que um discurso se ligue a outro entre o já dito e o não dito, entre a voz e o silenciamento. (FOUCAULT, 1986).

Existem duas relações sobre a ótica da análise do discurso que faz pensar a respeito da análise discursiva a partir do enunciado imagético. Segundo Pêcheux (1990), todo enunciado é passivo de descrição e pontos de vistas possíveis o que oferece um lugar de múltiplas interpretações entre os sujeitos já que o sentido é construído na relação entre enunciado e sociedade, ou seja, de maneira dialética. Já para Foucault não importa o sentido nem tampouco a dialética, para ele o mais importante é tomar o enunciado a partir das regras de formação, atrelando um enunciado a outros e tecendo relações de função de existência e descontinuidade que supõe ao discurso as condições de possibilidade para análise, inclusive ao que se encontra nas entrelinhas e por trás dos enunciados (FOUCAULT, 1986).

Portanto, tratar a imagem como materialidade discursiva de saber na formação docente é uma questão que atravessa o campo da discursividade. As imagens se configuram em tipos de textos não-verbais aqueles expositivos que não aparecem grandes escritas. Deste modo, o texto imagético possui estruturas que desencadeiam discursos finitos, isso porque sua materialidade carrega traços iconográficos próprios do desenho, além das cores como forma implícita de ditos silenciados no interior da sua arte. Sendo assim, a imagem pode ser considerada um objeto de prática no interdiscurso visual, o enunciado.

A imagem tem um poder característico de invadir espaços (outdoor, folhetos, livros, jornais e revistas) através dos quadrinhos, charges, cartum etc. com muita rapidez na sociedade e assim viabilizar e propagar informações e críticas entre os receptores. Esse imediatismo se constitui em uma atividade significativa em seu entorno. Se o texto verbal é formado por regras e signos com significação, não é diferente com o texto imagético, nesse cenário o lugar de atuação entre o sujeito e a realidade alcança a memória, a subjetividade da informação, comunica, emociona, convence, faz refletir, silencia condutas, apaga tendências, faz-se ressurgir outras de modo que mobiliza a prática discursiva. (TASSO E GONSALVES, 2012).

O texto imagético é composto por elementos iconográficos e também de sentidos que por sua vez suscita discursos que não estão ditos, estão silenciados, assim a imagem traz marcas da história e da ideologia sendo, então, operadora de memória. Nenhum discurso é completamente original, ou seja, a todo tempo existe uma rememoração de fatos que já ocorreram na sociedade, porém esses discursos aparecem com uma nova roupagem e, portanto faz refletir em como a imagem é um tipo de enunciado que na sociedade opera memória e faz circular sentidos, sendo então operadora de memória histórica discursiva (COURTINE, 2009).

Portanto a imagem não está como um elemento secundário ao texto verbal, ela é um elemento que faz parte do contexto e existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas. A intericonicidade supõe relacionar as imagens que rememorizam e fazem parte das lembranças estocadas nos sujeitos. Sendo possível que dentro de uma imagem se retome outras imagens e outros discursos. (COURTINE, 2013).

Saber ler imagem requer uma instrumentalização lógica daquilo que se vê, do que esta mediante ao limite da visão. Como por exemplo, as cores, traços fisiológicos, expressões corporais, etc. Foi buscando entender essa especificidade exterior que encontramos o historiador de arte Erwin Panofsky que contribui significativamente com essa investigação. Ele didatiza esse pensamento sobre a exterioridade da imagem ao consolidar o estudo por níveis. Segundo o método de Panofsky, o primeiro passo para a leitura de uma imagem é fazer uma observação natural do que se vê, nesse momento não é exigido nenhum tipo de conhecimento prévio do sujeito. A essa etapa ele nomeia de nível primário ou natural ou pré- iconográfico.

No segundo nível chamado de iconográfico ou ainda secundário ou convencional o sujeito começa a identificar significados e apresentar interpretações. Segundo Courtine (2005) quando um sujeito está diante de uma imagem ele capta elementos semióticos, assim acontece o que Pêcheux chama de condição de produção e sentido. Uma única imagem consegue despertar vários significados, assim, podemos dizer que a imagem é um objeto de sentido e produção de discurso. E que dentro de uma imagem podem existir outras imagens que são como dispositivos discursivos fazendo então ressurgir enunciados diversos.

Recordamo-nos, pois aos estudos do linguísta e filósofo suíço Ferdinand Saussure sobre significante e significado. O significante é um signo linguístico ou uma unidade de decodificação. Já o significado é o que corresponde ao perceptível, atingível, tocável do signo e alcança o conceito. Tomemos como exemplo essa estrutura: A professora escreve na lousa a palavra PLANTA, o aluno A entende planta como a planta de uma casa, já o aluno B entende planta como um vegetal. Essa teoria saussuriana remonta a questão da memória como dispositivo de interpretação, na qual o significante que é o objeto tocável e consegue emergir significados aleatórios que vão de encontro à produção de sentidos.

Nessa relação dos níveis, o terceiro intitulado por Panofsky é chamado de terciário ou intrínseco, também chamado de iconológico. Nessa fase o sujeito consegue encontrar o significado real do objeto. Por isso, o nível de interpretação é um pouco mais rebuscado e exige mais do observador, nela se configura pontos de vista histórico, so-

cial e cultural. Se no nível iconográfico é possível o observador tecer informações da imagem, através das cores, o tipo de roupa usada em determinadas épocas, o tipo do corte de cabelo, e o cenário composto de modo geral. O nível três exige que a imagem seja vista não somente como um tipo de arte gráfica e/ou de pintura, mas como uma materialidade discursiva e subjetiva. Assim, se pode relacionar a ideia foucaultiana no tocante à análise mediante a uma série de condições de possibilidades. Quais são as possibilidades discursivas atrás de tal enunciado?

Vejamos a imagem seguinte.



Disponível em: <http://eltiempolatino.com/photos/2012/nov/26/43225/>.

Acesso em: 08 de maio. de 2020.

O texto imagético tende a ocupar o lugar de lúdico justamente por sua especificidade singular de entreter. Porém, como já foi discutido, a imagem carregar valor semântico discursivo, sendo assim, torna-se emergente tirá-la de uma margem pré-estabelecida e colocá-la como destaque também nas aulas de línguas fomentando a partir dela, o ensino comunicativo. Ensinar a ler imagem em seus moldes atuais se tornou tão necessário quanto ensinar a ler textos verbais, frente à realidade de que o conhecimento e as informações são mediados por imagens.

Frente às metodologias apresentadas nesse estudo ao se observar a imagem a cima, de Mafalda, obra criada pelo argentino Joaquim Salvador Lavado, ou simplesmente Quino como carinhosamente é chamado. É de competência do professor mediante as metodologias apresentadas nesse estudo mediar essa leitura, colocando em prática as discussões de organização pedagógica estabelecida no ensino comu-

nicativo e enfoque por tarefas. Nessa medição, a qual fomenta o uso constante da língua espanhola no tocante ao ensinar ler imagem e no momento de assessoria as duplas e trios, (papel do professor, estabelecido dentro do enfoque por tarefas) é o momento oportuno no qual o docente pode colocar em prática a instrumentalização estabelecida por Panofsky sobre o estudo de leitura por níveis.

Nesse sentido, a competência atitudinal do professor resulta no desencadeamento de ideias e acaba por colocar e incluir o alunado no seu processo de aprendizagem, desencadeando leituras diversas e que contemplam também as noções de Pêcheux sobre o enunciado imagético ser tomado em sua proporção de sentido e produção. Além disso, a imagem não é tão somente a representação daquilo que se vê, nela existe uma crítica ainda mais profunda.

A imagem de Mafalda, por exemplo, nos permite questionar, por quais condições e possibilidade ela foi criada, certamente não surgiu do nada. Por isso, Foucault estabelece as modalidades enunciativas em sua obra *A Arqueologia do Saber*, fazendo o leitor pensar na possibilidade discursiva por meio dessas categorias de quem fala, porque fala e a partir de que lugar. Esse nível de interpretação para quaisquer tipos de enunciado nos permite assemelhá-lo ao nível iconológico de Panofsky, pois autoriza um olhar discursivo nas circunstâncias do acontecimento, fazendo-nos rememorar épocas e voltar no tempo discursivo. De que maneira o docente pode então mobilizar essa percepção foucaultiana em suas aulas? A sugestão é tornar um pouco mais provocativa as categorias, transformando-as em perguntas: Quem fala? Porque fala? E a partir de qual lugar?

Conclusões

Dado as circunstâncias pelas quais o texto imagético é colocado como uma materialidade a se mobilizar nas aulas de LE, vinculadas a proposta do ensino comunicativo da língua, assim como o enfoque mediante tarefas já vistas nesse estudo. Nessa perspectiva, refletir esses enfoques na mediação do texto imagético permite-se além de uma discursiva instrumentalizada, a imagem como papel social na qual por meio de uma interação dar-se lugar a prática da segun-

da língua. Se considerarmos a resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Art.6º a partir do inciso V, aborda-se uma série de itinerários formativos condizentes as competências, habilidades e diversificação que num todo especifica saberes ao contexto social, histórico, político, econômico, cultural, tecnológico para o pleno exercício da cidadania.

O documento apresenta um modelo didático-pedagógico. Porém mediante essa constância na lei é importante refletirmos e ressaltar que tais parâmetros precisam ser observados pelos docentes como um documento norteador com fundamentações e princípios, mas que cabe ao professor a aplicabilidade de acordo com os interesses dos aprendizes, reforçando o pluralismo de ideias. Colocando o estudo imagético sobre esses pontos citados, podemos concluir que a imagem exerce um papel na formação cidadã ao discutir demandas complexas da vida cotidiana.

Os saberes apresentados neste trabalho demonstram a importância e o papel do professor no que se refere a (re) significação do ensino de língua espanhola. Assim, favorecer nessa etapa da vida dos alunos condições de aprendizagem, que os considere sujeitos integrantes do processo, e responsáveis, também, por sua própria aprendizagem. Faz parte do saber docente desde a sua formação, até os seus múltiplos saberes, adquiridos e desenvolvidos ao longo de sua trajetória, englobando toda sua história de vida, do campo político, social, etnográfico, dentre outros. Tais saberes são indispensáveis para a construção funcional e operante no âmbito da sala de aula. Logo, tomando-se como base tal perspectiva, faz-se necessária a ampliação dos estudos imagéticos, que servirão como suporte metodológico para a compreensão discursiva, promovendo no aluno o letramento, que desaguará em um olhar criterioso, viabilizando também uma troca de aprendizagem entre as partes, aluno-aluno, aluno-professor.

Referências

ABADÍA, M. Pilar. **Metodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera**. 2000, p. 80 a 131.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acessado em: 15/01/2020.
- COURTINE, Jean Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- COURTINE, Jean Jacques. **Decifrar o corpo: Pensar com Foucault**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Intericonicidade**. Entre(vista) com Jean-Jacques Courtine. Entrevistador: Nilton Nilanez. Grudio-corpo. Out., 2005. Disponível em: <http://grudiocorpo.blogspot.com/2009/06/intericonicidade-entrevista-com-jean.html>. Acesso em: 17/01/2020.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail para *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*, 1966. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 56-61.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Edições. Loyola, 2009.
- García Santa- Cecilia, A. **El currículo de español como lengua extranjera**. Madrid. Ed. Edelsa Grupo Didascalía, S.A, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi (et al.). 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

Saussure, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

TASSO, Ismara. GONÇALVES, Raquel Fregadolli Cerqueira Reis. **Discurso imagético, representação e identidade indígena: questões teórico-analistas**. UEM, 2012, p. 126-142

A APRENDIZAGEM SEGUNDO O MÉTODO DOCENTE DE RELAÇÃO COM O ALUNO

Genivaldo dos Santos

José Fernando Lima de Oliveira

Introdução

Em todas as eras, sempre houve uma interação profunda entre o modelo educacional e as configurações sociais, funcionando de forma que uma age e influencia sobre a outra. Não por acaso, a escola acabava por refletir a sociedade e esta última refletia a primeira. Desde os tempos da Grécia antiga e o modelo educacional da paidéia, cuja ideia preconizava-se muito fortemente a formação de um homem ou em um ser completo. A paidéia matinha, fortemente, o esquema existente entre professor e aluno, no qual lhe eram transmitidos os costumes e conhecimentos ancestrais por meio de diversas disciplinas, das quais hoje não se tem tanta relevância ou mesmo são objetos dos currículos da atualidade, tais como música, poesia e ginástica.

Mais recentemente o que ficou conhecido com o modelo de pedagogia tradicional acabou por marcar o início do século XIX, se esticando com grande primazia pelo século XX e se estendendo ainda até o século XXI. Paralelo a isto, diversas culturas e nações passaram a compreender a educação como algo a ser garantido pelo estado, fazendo com que a escolarização fosse vista como ferramenta de transforma-

ção, vencendo as barreiras da ignorância, desalienando o indivíduo da sua condição de sujeição. Neste sentido, os instrutores, ou os professores, como preferimos demarcar doravante, são vistos como figuras centrais no processo de educação. Pela experiência, pelo conhecimento, os professores tinham a missão de transmitir todo o saber que tinham para os alunos, ao que incumbidos disto, lhe era competido apenas aprender tudo quanto era posto. Ao professor é conferido o status de “guru”, ou detentor de todo o saber. Por consequência disto, a relação entre aluno e professor era marcada pelo autoritarismo. Deste modo, tão somente o professor era detentor de todo o saber, suficientemente importante para ser aprendido e, portanto, o papel do aluno era, estritamente, o de tomar para si todo o conhecimento transmitido pelo primeiro. A sala de aula ganhava uma mística semelhante a um velório em função da imposição do silêncio na figura do professor. Como já tratado, até mesmo o militarismo internacional trouxe grandes influências para a educação, em especial, endossando mais esse modelo de autoridade de verdades impostas. Palmatória, ajoelhar sobre grãos de milho ou ainda usar orelhas de burros diante dos demais, foram alguns métodos, tratados como inquestionáveis, usados pelos detentores do saber. Parecia que a relação social entre professor e aluno estaria para sempre fadada ao distanciamento e ao desencontro.

Modelo de relação educacional na atualidade

Diante das transformações sociais ocorridas na humanidade, podemos notar, mais uma vez, a influência da sociedade sobre a educação. Pesquisadores da educação do campo construtivista como Vygotsky, Rogers e Freire surgiram para elevar o status do educando, o colocando como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Entretanto, há pesquisadores que ainda dialogam que muitas mudanças necessitam ocorrer neste processo. Segundo Silva (2019, p.10):

No ambiente da sala de aula, ainda predomina o método tradicional de ensino, em que o aluno tem que se manter imóvel e sem aproximação com o professor, esse método acaba, assim, desmotivando o aluno no processo ensino- aprendizagem.

Diante do já exposto, torna-se relevante recordar que conceitos entendidos como tradicionais, na atualidade tornam-se como empecilhos para a educação. O método de ensino baseado na suprema autoridade do professor em relação ao aluno ocasiona o distanciamento desses indivíduos, com efeito, causa-se a inexistência da compreensão por parte dos alunos. As consequências destas problemáticas são mais notórias quando investigamos a situação do fracasso escolar. A falta de afetividade do professor acaba por interferir negativamente no processo de ensino. A relação de distanciamento do professor com os alunos normalmente é um dos principais pivôs resultantes no temor dos educandos, destarte, numerosos são os relatos que dão conta que, não raras vezes, o educador tem a sua parcela de responsabilidade na problemática (Nunes, 2017). De acordo com Filho (2015), a origem desta prática tem raízes mais antigas e profundas do que se pensa, tendo um esquema de reprodução histórica e metodológica:

[...] tal visão do ambiente escolar é, decerto, proveniente do modelo tradicional de ensino com o qual os professores tiveram contato em sua vida escolar. A tendência pela repetição dos métodos aplicados no ensino perpetua um modelo pouco atrativo para os alunos de hoje (p.2).

Pensamentos atuais observam que o aluno não pode ser visto como um ser passivo, estático ou inerte frente ao processo de ensino, mas pensam que até mesmo o ambiente do saber preso às aulas expositivas, tem por consequência uma aprendizagem mecânica, cujo professor se faz o centro de todo o processo. O pensamento dito tecnicista objetifica o aluno tal como receptáculo do saber, tornando-se de uma atualização do modelo da escola tradicional.

Nunes (2017) lista vários tipos de educadores que podem ser encontrados na atualidade, tais como o dissoluto, sério, mal-amado, sério, competente e o amoroso. Observa-se ainda que diante destes professores que a prática e, embora o modelo tradicional de ensino que pauta-se na suprema autoridade apresentar certo êxito, observa-se que os significativos esforços no sentido a um educador que dá assistência motivacional, que ainda dá assistência da solução de problemas e, prin-

principalmente em se tornar o incentivador do saber, tem maiores resultados na atualidade. Assim, o professor assume o papel de provocador de oportunidades, funcionando como um modelo a ser seguido. Por certo, o professor necessita se abrir para o novo mundo, se abrindo ainda para novas estratégias e modos de ação, tendo em vista o mundo e a realidade cujos alunos estão inseridos, mantendo uma relação baseada na valorização dos sentimentos dos deles, nos seus problemas e necessidades, para que no fim desse processo os mesmos sintam-se realizados. Neste sentido, torna-se relevante considerar que o ministério da educação entende por competência a ser exercida pelos professores no ambiente de sala de aula:

[...] orientar e mediar o ensino para aprendizagem do aluno; comprometer-se como sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (Brasil apud Filho, 2015, p.3)

Em outras palavras, as competências profissionais que os professores exercem, acabam por adquirir uma dimensão muito mais profunda e com características dialógicas, cujo ensino funciona como gatilho disparador da aprendizagem para um universo muito além das restrições da sala de aula, isto é, ao professor lhe é conferido a aproximação ao diálogo, inerente à sua prática, promovendo a possibilidade para que os educandos se posicionem de maneira mais ativa no processo, de forma a se tornarem agente transformadores de sua realidade. Com efeito, o professor assume o papel não mais como detentor do saber, mas como um mediador, motivador da aprendizagem.

Perspectivas de ações do professor atual

Diante das demandas atuais do mundo, nota-se que educação tem tentado acompanhar estas e, em função disto, significativas são as mu-

danças ocorridas nos processos educacionais. Neste sentido, a escola se configura como um centro de conjunturas de modos de ser e de se fazer, tendo-se em vista os tempos atuais num mundo globalizado em que saber se relacionar acaba sendo tão importante para o desenvolvimento profissional quanto para o pessoal (Nunes, 2017). Nisto, observa-se que tanto o perfil do aluno quanto o perfil do professor necessitam estar em consonância com as referidas transformações e, portanto, este último não pode se refutar a estar em constante estado de atualização não se limitando tão somente a imersão na dinâmica de mundo do alunado, mas cada vez mais se conectando com as atualizações tecnológicas, sem se esquecer do desenvolvimento relacional que endossamos. De acordo com pesquisas recentes (Venâncio, 2018), a saída para estes problemas não é complexa, mas proporciona significativos ganhos para todos:

O desenvolvimento tecnológico, assim como outros fatores decorrentes do acesso à informação e evolução psicossocial, têm forçado o professor a utilizar a criatividade como forma de incrementar as aulas. As ferramentas de diálogo e interação são alternativas que complementam as atividades diárias, cativando os alunos, seja no meio físico, seja no meio virtual. (p. 20)

Assim sendo, mais uma vez o professor é chamado a se transformar num indivíduo com perfil incentivador do desenvolvimento e aprendizagem, logo é essencial colocar o aluno em destaque no processo e, em consequência disto, alinha-se às oportunidades de crescimento, acrescenta-se o relacionamento entre os alunos, estimulando assim o interesse deles e assim as situações educacionais logram êxito. Vale a pena ressaltar, novamente, o professor é enxergado pelos alunos com um a ser admirado e, portanto, alvo da confiança para eles e só reforça que diante disto, a postura de respeito chama a uma mutualidade. Para o professor isto se coloca como ferramenta importante para que eles facilitem o melhor relacionamento com os alunos, logo colocando-os mais uma vez como destaques da situação da aprendizagem. Colocar o aluno em destaque, problematiza-se situações reais ou virtuais, com efeito incentivando a criar soluções, mediante uma postura ativa, uma

postura de pensamento reflexivo e estimulando habilidades. A construção de situações de aprendizagem pautadas em problemas está fixada no conhecimento aliado adquirido ativamente em conjunto e jamais trabalhado apenas no acervo mental memorizado, depositado pelo professor. (Nunes, 2017)

O transcurso do tempo exige a cada momento e a todo instante que o fazer educacional do professor seja revisto, observando-se o ser ativo e principal objeto da aprendizagem, o aluno, seja de fato colocado em situações que o faça superar limites antes intransponíveis ao seu desenvolvimento. Para além de saber utilizar todos os recursos tecnológicos que lhe são oferecidos, o professor é desafiado a expandir as capacidades dos alunos e mesmo que os referidos recursos se tratem de ferramentas importantes, muito mais importa quem as opera, em que situações, em que contextos e, principalmente, como se opera. A perspectiva de um professor, atual ou do futuro, deixa para trás, relegado aos livros de história da educação, procedimentos tradicionais e contextualiza novas práticas, problematizando a dinâmica social sem se esquecer a quem está se destinando a situação da aprendizagem e como melhor esta pode ser apreendida. A preocupação com a dinâmica da relação do professor com o aluno torna-se assim quase uma necessidade premente e, certamente, configura-se como um elemento relevante a ser pesado na balança da aprendizagem. Por fim, no campo de pesquisas, estudiosos (Araújo, 2019; Venâncio, 2018; Filho, 2015) atuais estão cada vez confirmando que os professores vem transformando a realidade de aprendizagem dos alunos são os mesmos que constroem, junto dos alunos, as soluções para as problemáticas no dia a dia.

Considerações finais

Compreendemos que a relação existente em sala de aula e até mesmo o sucesso da aprendizagem atual, está condicionada a vários fatores, mas, primordialmente, se pauta ou ainda se facilita, no ambiente criado pelo professor e como este se relaciona com os alunos, entretanto, as demandas atuais apontam que além disto, o professor necessita desenvolver a sua habilidade de ouvir, pensar e trocar ideias, de modo a estimular o interesse, visando estabelecer uma estratégia de alinhar as ne-

cessidades dos alunos e as demandas destes no que se refere a educação. Para tanto, torna-se importante para o professor que ele mesmo esteja em constante estado de capacitação de modo a não ficar preso aos métodos que apresentaram sucesso antes, mas que por hoje já fazem parte do passado num mundo que se atualiza num espaço de tempo cada vez mais curto. Importa ainda que o professor se sensibilize com estes métodos, de modo a poder repensar suas práticas, promovendo situações e estratégias com a finalidade de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Observamos que os professores que desempenham práticas de destaque na atualidade, se abrem para novas experiências, entendendo o mundo e o contexto no qual os seus alunos estão inseridos, construindo uma relação que os valoriza, seja nas suas dificuldades, nas suas necessidades e em suas conquistas, cujo propósito deste desenlace os mesmos se sintam satisfeitos e assim aprendam mais. E, assim, mais uma vez se evidencia que é fundamental a construção relacional entre o professor e seu aluno, notando que esse elemento é um facilitador da aprendizagem.

Podemos reconhecer que não é tarefa considerada simples ser um professor que facilita o processo de busca do conhecimento, sendo inclusive bem mais fácil e rápido ceder aos métodos e perfis educacionais já existentes a tempos. Consideramos, ainda, que se exige um esforço demasiado quem vem de ambos os lados envolvidos na aprendizagem e ainda além da quebra de muitos paradigmas gravitantes da órbita do processo educativo, mas, indubitavelmente nos tempos atuais, ser um professor facilitador que se relaciona num compromisso efetivo de aprendizagem que vai além no conteúdo restrito autoritarista, compreende a prática com maior sucesso e com marcas que jamais deixarão de serem celebradas pelos alunos.

Referências

ARAÚJO, Francisca Aldecir Mendes Costa de. A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem. 39f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Educação. Caicó/RN, 2019.

FILHO, Humberto Vinício Altino; ALVES, Lúcia Maria nazaré. O Protagonismo do aluno na educação matemática. I Seminário Científico da FACIG – 29, 30 e 31 de Outubro de 2015.

NASCIMENTO, Rebeca Barbosa; AQUINO, Thaís Lobosque. A importância da relação professor aluno no processo de ensino-aprendizagem musical. XIV Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM. Diversidade humana, responsabilidade social e currículo: interações na educação musical. Cuiabá, 23-25 de novembro, 2016.

NUNES, Tarcia Gabriela Holanda. A relação professor(a)/aluno(a) no processo de ensino aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso 24f(graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação. João Pessoa: UFPB, 2017.

SILVA, Ester Aparecida. Relação do professor-aluno: desafios e perspectivas dos professores na busca pela qualidade do ensino aprendizagem 27f(monografia). UNIFACIG. Manhauçu, 2019.

VENÂNCIO, Daniella Cristina. Relação entre professor e aluno: diálogo e interação no ensino e aprendizagem 23f(monografia - Pedagogia). Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS/MG. Varginha, 2018.

A PEDAGOGIA CONTEMPLATIVA E A TRANSFORMAÇÃO ELICITIVA COMO METODOLOGIAS PARA O SURGIMENTO DO EDUCADOR AGENTE DE PAZ

Cerys Tramontini

Estamos vivendo a pandemia do vírus COVID-19. Todos os mundos que aparentemente eram fixos e estruturados desmoronaram diante de nossos próprios olhos do dia para a noite. O desconhecido se apresenta e com isso somos convidados a ressignificar toda nossa vida, e os processos, métodos e práticas de ensino-aprendizagem. A vida se mostra em sua totalidade com sua natureza não estática. Nesse movimento constante e incessante, como educadora me pergunto como acompanhar o fluir da vida e proporcionar uma educação com significado mesmo diante de tantas incertezas? Quais são os meios, ferramentas, metodologias que podem proporcionar uma educação significativa, inclusiva e plural?

Diante de tanta complexidade que perpassa a experiência humana, é preciso levar em consideração as teias identitárias e culturais de cada indivíduo parte do sistema ensino-aprendizagem. Não mais podemos olhar o ser separado de seu contexto. Tão pouco podemos olhar o educador separado. Precisamos de uma forma interdependente de olhar o mundo educacional, assumindo uma postura mais ativa diante dos processos. Não há um mundo posto, fixo, determinado fora, mas sim, eu como ser vivo educacional, participo ativamente na cocriação das realidades

circundantes. Com isso nos implicamos nos processos referentes ao ensino-aprendizagem de uma forma ampla, integral. No modelo educacional convencional há por vezes uma postura passiva e compartimentada diante dos processos vividos por meio da separatividade entre o observador e o objeto a ser observado. Precisamos rapidamente transformar essa visão e nos incluirmos como vozes ativas nesse processos e não mais propagar esse pensamento dual. Nesse sentido, trago aqui nesse artigo, um pouco de embasamento teórico sobre a pedagogia contemplativa e a transformação elicitiva com base na minha experiência como diretora de um programa de Pós-Graduação que utiliza essas metodologias

Se faz necessário oferecer uma educação com significado, onde o conhecimento intelectual passa pela experiência, proporcionando oportunidades para conectar pessoas de forma livre, inclusiva e plural onde todo o conhecimento intelectual e sabedoria adquirida, visa ampliar a capacidade de gerar virtude e de atuar de forma não-violenta no mundo. A inserção do princípio da não-violência no ambiente acadêmico é de suma importância e é uma das premissas da cultura de paz.

Como fortalecer a consciência do educador sobre a importância e urgência em promover transição de uma cultura de guerra para uma cultura da paz? Quais são as ferramentas, meios, métodos disponíveis que podem nos apoiar para assim transformar valores, atitudes, crenças e comportamentos? Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à um modo não-violento de relacionar-se com o mundo.

O preâmbulo da Constituição da UNESCO, diz que: “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas.” (Constituição da UNESCO, 1945). É na mente dos seres humanos que as defesas da paz devem ser criadas, razão pela qual, deve-se ser inserido no ambiente educacional práticas de equilíbrio emocional para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Relacionar-se com cada indivíduo como ser único, nutrindo a conexão com base na Interculturalidade e horizontalidade faz com que a jornada acadêmica não tenha sabedores, apenas caminhantes curiosos rumo ao desconhecido.

A pedagogia contemplativa como base, oferece um currículo vivo, orgânico que lida com situações reais frente as dinâmicas relacionais

entre seres humanos. William James, filósofo e psicólogo norte-americano, foi o primeiro intelectual a oferecer um curso de psicologia nos Estados Unidos, afirma que: “Uma educação que usa treinamento contemplativo para limpar os detritos mentais que constantemente atravessam nossa consciência e interferem em nossa apreensão direta da realidade e de nossas vidas para promover o desenvolvimento de nossos sentidos intuitivos imediatos é, com certeza, uma educação por excelência” (1890, p. 463).

No ambiente relacional educacional naturalmente surgem tensões, chamadas de conflitos. Tais questões são preocupações perene através das culturas ao longo da história humana. Somos seres essencialmente relacionais e, na complexidade de nossas relações, naturalmente tensões emergem, o ponto é *como lidamos* com elas. Como seres relacionais que somos é por meio de nossas relações que obtemos o significado e a compreensão de nosso lugar no mundo, e com nisso surgem emoções, sentimentos, sensações e percepções. A paz aqui é um estado. Ela depende de um observador que a experencia. Nesse sentido, qual seria a relação da paz como estado com o educador agente de paz?

Tornar-se um agente de paz é treinar-se na amorosidade, clareza e sensibilidade. É agir a partir da abertura e desenvolver um olhar apreciativo sobre si, aos outros e ao mundo. É desenvolver consciência de que somos interdependentes, portanto, nossos pensamentos, ações e atitudes afetam o todo, e o termômetro de nosso treinamento pode ser medido no quão construtiva é nossa ação no mundo. É treinar para que floresça amadurecimento emocional para lidar com a realidade da vida: a impermanência. Tudo muda o tempo todo.

O educador torna-se um agente de paz na medida em que se abre e se disponibiliza para viver os processos na companhia dos aprendizes. É passar por uma mudança de cosmovisão, construindo-se e desconstruindo-se, observando padrões destrutivos e buscando transformá-los. É uma arte. É uma vocação. Assim como o artista se prepara e busca se aprofundar em técnicas, teorias e práticas para aprimorar suas obras, o educador Agente de Paz, em sua jornada constante, também busca equipar sua caixa de ferramentas com tudo isso. É um chamado à autorresponsabilização por suas próprias experiências intrapessoais e interpessoais.

Trabalhar essas temáticas é - ao mesmo tempo - uma arte e uma habilidade. Os educadores agentes de Paz são convidados a irem além da mera tecnicidade vinda dos métodos e teorias. Precisam enxergar o próprio ato de transforma-se como um ato criativo em constante movimento e transformação, algo que se aproxime mais da busca artística do que de um processo técnico.

O educador agente de Paz se dispõem a arriscar-se rumo ao desconhecido. É uma jornada para grandes exploradores em busca de sua vocação. Encontrar sua vocação é o mesmo que encontrar-se e é a partir deste encontro consigo que é possível compreender o seu lugar no mundo (Lederach, 2011).

Nesse contexto, o modo com que todos se relacionam com os conteúdos apresentados não é de forma distanciada. Todo conteúdo intelectual está a serviço do processo transformação-aprendizagem de todos envolvidos e por meio de investigação elaborada, esses conteúdos são internalizando, por meio das práticas contemplativas.

A transformação elicitiva nos oferece meios de lidarmos com as tensões provenientes das relações no ambiente educacional. O termo “elicitivo” deriva do verbo “elicitar”, que significa “produzir ou provocar, extrair” (Dietrich, 2013), e foi cunhado por John Paul Lederach (1995) para refletir uma abordagem expandida de envolvimento com o trabalho de paz que, valoriza as pessoas como um recurso-chave, em vez de receptores passivos de conhecimento e assistência. E essa seria a ideia principal na educação.

Na abordagem elicitiva o educador agente de paz considera o conhecimento e inteligência local das pessoas e comunidades envolvidas no sistema, portanto são elas as peças essenciais para compreender e agir na situação que estão inseridas (Lederach, 1995). Nesse sentido, o educador agente de paz é apenas um catalizador, que tem como motivação extrair, potencializar, de forma não-violenta, compassiva, apreciativa o melhor daqueles seres. As pessoas são empoderadas e são consideradas autoridades em suas próprias vidas, e, portanto, são elas quem têm uma compreensão mais profunda dos seus processos, muito mais do que aquelas que estão de fora desse sistema.

O educador agente de paz em treinamento, desenvolve uma postura de acompanhar o desdobramento dos processos educacionais ao

invés de determinar como as coisas deveriam ser. Esse acompanhamento não é passivo, muito pelo contrário, exige muita entrega por parte do educador. Isso em si é um ato de respeito e coragem. O educador apenas apoia os processos sem determinar ou manipular.

O educador agente de paz busca ir além dos conhecimentos teóricos, técnicos, estruturais, indo além dessas fronteiras, e portanto, reconhece que sua mera presença vibrante, equilibrada e centrada ajuda o sistema a reequilibrar-se, mesmo que não faça nenhuma ação em si.

Na abordagem elicitiva o educador agente de paz reconhece a complexa dinâmica das relações e entende-se que as fórmulas prontas de “copiar e colar” não funcionam pois no mundo das relações tudo é vivo, dinâmico e portanto, tudo vai depende do seu contexto. O risco de falhar é um elemento essencial na Transformação Elicitiva (Lederschach, 2005) e isso faz com todos envolvidos no processo de transformação-aprendizagem tomem contato com a humanidade partilhada.

Importante salientar que o modo elicitivo de relacionar-se com o mundo ultrapassa os limites das fórmulas preexistentes e pressupostos culturais, e os envolvidos nesse processo de interação relacional são desafiados/as a lidarem diretamente com o que está vivo no “aqui e agora” de coração aberto e com as capacidades intuitivas aguçada. É lidar com o que é real e não com o que é ideal.

O educador agente de paz em treinamento para facilitar esses processos de transformação dessa maneira elicitiva é convidado a tornar-se primeiramente um ser elicitivo, passando por um processo de transformação em primeira pessoa para então trabalhar a partir de uma perspectiva sistêmica reconhecendo, acolhendo e integrando a multidimensionalidade dos fenômenos relacionais. E isso exige coragem, abertura e confiança no processo.

Na pedagogia contemplativa tudo e todos são fontes de pesquisa acadêmica, ou seja, tudo é aproveitado para o florescimento coletivo. A pedagogia contemplativa proporciona um tipo de estrutura viva onde o todos vão construindo as suas aulas na medida em que elas vão acontecendo e isso exige do próprio educador uma postura elicitiva pautada na flexibilidade e abertura. Mesmo que o educador agente de paz tenha se preparado e montando a estrutura de sua aula, a qualquer momento pode abandonar isso de acordo com as investigações e direção que o

processo segue. É estar constantemente preparado para o desconhecido. É preparar-se e largar-se ao mesmo tempo.

Um currículo pautado na pedagogia contemplativa permite que a fluidez do encontro se manifeste e que as urgências que vão surgindo através do encontro também possam ter espaço naquele ambiente de co-construção educacional.

Desta forma, esse trabalho tem diversos questionamentos que norteiam essa investigação, mas um deles é: como a pedagogia contemplativa pode beneficiar, por meio de suas ferramentas, técnicas e rituais, um currículo acadêmico superior diferenciado que inclui a multidimensionalidade presente na experiência humana?

1. Pedagogia Contemplativa como base para a jornada acadêmica

Primeiramente gostaria de trazer algumas reflexões que darão base em toda a compreensão do que é pedagogia contemplativa. O que é Ciência Contemplativa? É possível fazer ciência em primeira pessoa?

B. Alan Wallace, autor Norte-Americano e especialista em Budismo Tibetano, aborda diversos modos de investigação científica, filosófica e contemplativa orientais e ocidentais, focando frequentemente nas relações entre ciência e budismo diz que:

É importante mencionar aqui que o campo da Ciência Contemplativa sintetiza práticas e sabedoria de tradições contemplativas com uma abordagem científica rigorosa. O surgimento desse campo reconhece uma profunda tensão nos tempos modernos. Nossas mentes racionais produziram muita informação, permitindo o acúmulo de poder que seria inimaginável em outras épocas. A essência do método científico baseado em observação e experimentação tem sido amplamente focada no mundo objetivo e quantificável (Wallace, 2018).

A ciência moderna começa agora a entender o que os contemplativos sabem há muito tempo sobre o poder existente na compreensão da consciência humana. A natureza da mente é subjetiva e resiste à

quantificação e à medição fáceis. No passado, as atividades científicas, profundamente enraizadas na desconfiança do iluminismo sobre a experiência subjetiva, ignoraram amplamente a investigação crítica sobre a natureza da mente. Apesar da relutância inicial, ainda há muito a ser explorado na questão da consciência.

Contemplativos e cientistas compartilham as mesmas motivações fundamentais em conhecer e compreender nossas funções mentais. O advento da ciência contemplativa baseia-se nesse impulso, e a união dessas duas abordagens enriquece enormemente o escopo e a escala da investigação (Wallace, 2018).

A palavra contemplação em si está relacionada com: “devoção a revelar, esclarecer e tornar manifesta a natureza da realidade” (WALLACE; HODEL, 2006). Já a ciência tem como ponto de partida as observações cuidadosas sobre os fenômenos, a fim de desenvolver hipóteses que são testadas por meio da experimentação.

A ciência contemplativa faz o mesmo, com foco em descobrir a natureza da dinâmica de explorar a mente conscientemente (The Contemplative Consciousness Network, 2012). Quando falamos de método científico, não há nada que necessariamente impeça de observar os fenômenos em primeira pessoa. É na mente humana que as transformações devem ocorrer. Daí a importância do treinamento contemplativo.

Não basta sabermos intelectualmente: é preciso ter a experiência. Por isso investigamos e treinamos nosso olhar sobre a fluidez e a transformação constante em todos os processos da vida, inclusive a educação. Todos os fenômenos estão condenados à transformação e à transitoriedade, portanto, são impermanentes e se são impermanentes nós como educadores precisamos encontrar formas de lidarmos com essa realidade constantemente e encontrarmos molduras educacionais que possam acolher a complexidade e a impermanência da vida e dos fenômenos como um todo.

2. Aprender como caminho, não como objetivo

A pedagogia contemplativa é uma abordagem profunda e transformativa de educação que se concentra no cultivo de nossas qualidades construtivas e que honra as experiências vividas por todos. Traz um

olhar humanizado para os processos acadêmicos, levando em consideração nosso ser como um todo, e não somente o intelecto, conforme as abordagens acadêmicas convencionais.

Embora “pedagogia contemplativa” seja uma terminologia relativamente nova, os processos de educação por meio da (ou para a) contemplação são antigos. A pedagogia contemplativa está enraizada em antigas tradições espirituais através do tempo e em inúmeras culturas diferentes. Ela traz fortemente o equilíbrio entre os componentes intelectuais com outros recursos por meio da prática e experiência.

Como abordagem pedagógica distinta, a Pedagogia Contemplativa encontra-se na interseção entre tradições contemplativas, ciência moderna e teorias educacionais (BROWN, 2011). Richard C. Brown, professor de Educação Contemplativa na Naropa University, localizada em Boulder, Colorado, descreve essa abordagem da pedagogia como uma “síntese da presença consciente e métodos instrucionais eficazes que cultivam profundidade na aprendizagem” (BROWN, 2011).

Para Louis Komjathy, professor associado de Religiões Chinesas e Estudos Comparativos Religiosos da Universidade de San Diego, Califórnia, a pedagogia contemplativa é uma abordagem ao ensino que é informada e expressa por meio de diversas formas de práticas contemplativas. Essa abordagem explora a prática contemplativa, as experiências geradas a partir dela e sua aplicação à educação (KOMJATHY, 2016). Esta abordagem oferece a oportunidade de observar e investigar a mente, estados emocionais, corpo, e como tudo isso se relacionam com o mundo a partir de um espaço seguro de abertura e criatividade.

A pedagogia contemplativa nos convida a trazer o foco interno introspectivo como a base para o desenvolvimento da conexão e *insight* (BARBEZAT; BUSH, 2014). O objetivo geral desses métodos é o cultivo de formas de consciência e qualidades construtivas de ser e de se relacionar no mundo e fornecer espaço e as ferramentas para a transformação individual. Trata-se de um desvio das abordagens educacionais convencionais encontradas no ensino superior, que enfatiza meramente a perspectiva de pesquisa em “terceira pessoa”, com foco na aquisição de novas informações “dadas” aos alunos por professores especialistas. Essa abordagem meramente em terceira pessoa é como a maioria de nós foi educada academicamente. A pedagogia contempla-

tiva inverte essa lógica e traz um novo olhar aos processos acadêmicos, em que eu, como ser no mundo, me implico em todos os processos os quais estou experienciando.

O ponto de partida para a Pedagogia Contemplativa é uma abordagem em “primeira pessoa” para a transformação profunda de cada indivíduo que é, por si, agente de transformação. Esse tipo de abordagem investiga a percepção das experiências subjetivas do indivíduo e como essa percepção pode ser transformada. A pedagogia contemplativa se concentra na investigação de todos os fenômenos, da investigação da mente e da consciência. Considera-se as biografias, identidades, experiências, emoções, sentimentos, relações e entendimentos de si e de como se relacionam com o mundo. É com esse engajamento com a totalidade do ser, por meio de um processo de práticas intra e interpessoais.

Práticas contemplativas são encontradas nas tradições de sabedoria ao longo do tempo e em diversas culturas. A extensão das práticas contemplativas inclui formas de meditação que cultivam a quietude profunda, visando centrar e acalmar a mente. As práticas contemplativas podem despertar a capacidade criativa do indivíduo por meio da música, do canto e da escrita, bem como as habilidades relacionadas ao indivíduo por meio de escuta profunda, de diálogo, de comunicação autêntica e de narração de histórias (The Center for Contemplative Mind in Society, 2000).

3. Formas de assimilação dos conteúdos educacionais

A realização de um processo transformador profundo para que o educador se torne um agente de paz requer a utilização de certos métodos e meios. É a arte e a ciência de se envolver com o movimento da consciência, com a observação da experiência e com a formação do significado.

As ferramentas de observação estão enraizadas na capacidade de desenvolvimento da consciência autorreflexiva, sem julgamentos, e na capacidade de observar a mente sem se identificar com seu conteúdo. Quando treinamos essas capacidades, a consciência se move em direção

a uma experiência não pessoal, ultrapassando as fronteiras do “eu” e do “meu”, e isso é libertador e profundo. Nossas práticas contemplativas visam investigar o corpo, sentimentos, pensamentos e os fenômenos e transformar nossa crença na existência permanente de um “eu” e dos fenômenos. De acordo com Francisco Varela, um renomado biólogo, filósofo e neurocientista chileno, o qual é referência mundial no estudo da mente e da consciência:

O desenvolvimento progressivo do insight intensifica a experiência de atenção calma e expande o espaço dentro do qual todos os surgimentos de experiência ocorrem. À medida que essa prática se desenvolve, a atitude imediata de uma pessoa (não apenas suas reflexões a posteriori) torna-se cada vez mais concentrada na consciência de que essas experiências – pensamento, disposições, percepções, sentimentos e sensações – não podem ser definidas de forma exata. Nosso apego habitual a elas é, ele próprio, apenas outro sentimento, outra disposição de nossa mente. Esse surgimento e desaparecimento, emergência e declínio, é apenas aquela ausência de self nos agregados da experiência. Se existisse um self sólido, realmente existente e escondido nos agregados, ou por trás deles, seu caráter imutável impediria que qualquer experiência ocorresse. Sua natureza estática faria parar bruscamente o constante surgimento e desaparecimento da experiência. Consequentemente, não surpreende o fato de que as técnicas de meditação e contemplação que pressupõem a existência desse self funcionem desligando os sentidos e negando o mundo da experiência. Mas esse círculo de surgimento e declínio da experiência gira continuamente, e isto pode ocorrer apenas porque ele não possui um self. Então, não só a cognição e a experiência não parecem possuir um self realmente existente, mas também a crença habitual nesse ego-self, o contínuo agarrar-se a esse self, é a base da origem e continuação do sofrimento humano e dos padrões habituais de conduta (Varela, 2003).

Francisco Varela, um dos mais conhecidos investigadores do corpo e da mente, explica os três métodos para acessar a experiência em

primeira pessoa: introspecção, fenomenologia e tradições contemplativas. A primeira tradição de acesso a experiências em primeira pessoa é representada pelo método introspectivo encontrado nos campos da psicologia experimental e da ciência cognitiva. Essa abordagem se concentra nos dados coletados como relatos de experiências em primeira pessoa. Este tipo de método tem sido um pilar de muitas abordagens de pesquisa de laboratório desde o início do século XX. Uma falha dessa abordagem é que, apesar de sua ampla utilização, muitas vezes ela não consegue capturar a complexidade e as nuances das experiências. O sujeito da pesquisa só precisa confirmar que a experiência foi percebida e não a explora em detalhes. Tampouco leva em conta as lentes de interpretação no assunto em questão. As abordagens mais sutis focam nas competências do observador que relata a experiência. Essas competências são construídas por meio do treinamento regular e da imposição de limites às técnicas de exploração e expressão.

A fenomenologia é uma abordagem independente da tradição introspectiva. É uma tradição que foi codificada pelo trabalho de Edmund Husserl, considerado o fundador do campo. O método que Husserl criou envolve a suspensão de preconceitos para examinar a estrutura, as camadas e as origens de suas próprias experiências. O trabalho de Husserl focou no processo da fenomenologia em si e não especificamente nos processos que podem ser usados para desenvolver essas habilidades. Isso resultou em novos desenvolvimentos no campo da fenomenologia, que foca as aplicações práticas do método fenomenológico e as habilidades necessárias para utilizá-lo adequadamente. Esse esforço para reexaminar os trabalhos de Husserl para fins de aplicações práticas é exemplificado pelo trabalho de Natalie Depraz em seu artigo *The Phenomenological Reduction as Praxis*.

Essa abordagem diz respeito à tradição budista de shamatha, um campo de prática extremamente rico e bem desenvolvido. A abordagem geral de shamatha, quando combinada com outras abordagens de investigação, consiste em triangular experiências de diferentes pontos de vista. Por meio do acúmulo de observações e compreensão de diferentes perspectivas, pode emergir um sentido profundo de significado. Além disso, a prática de shamatha direciona a lente da investigação para o processo de observação: você se torna consciente do processo de se tornar consciente.

4. O eu virtual de Varela e os 4 equilíbrios mentais

Varela (1999) trabalha com um conceito interessante de eu, o chamado de “eu virtual. Essa abordagem, conforme compreendida por Francisco Varela, define o eu virtual como uma malha de várias identidades – identidade celular, identidade imune, identidade cognitiva – que se manifestam em diferentes modos de interação. Esse eu virtual só surge por meio do processo constante de desapego. Se quiser entender a natureza do que significa ser um sujeito, seu ponto de partida deve ser que o experimentador está em um estado de geração e transformação constantes, já que nenhuma identidade é estável ou sólida. Essa observação é muito importante para o educador e agente de paz. Esse eu virtual frágil não tem um centro ou âncora permanente, não tem substância, mas nos parece muito real. Ao estudarmos e investigarmos esse “eu virtual”, vamos percebendo que tudo está em constante transformação, e isso pode nos proporcionar uma experiência de maior flexibilidade na vida e em nossas relações. A fixação que temos de que somos sempre os mesmos, e que temos um “eu” fixo, permanente, e, da mesma forma, os fenômenos, pode ser um dos nossos maiores dilemas e conflitos que experienciamos. Quando falamos de eu, não estamos apenas tratando da esfera do ego, ou da psique. O eu nesse sentido mais amplo, pode ser estendido a ideia de quaisquer fenômenos. Ou seja, a malha de várias identidades – identidade celular, identidade imune, identidade cognitiva, conforme Varela. Para compreender o que o Varela chama de eu virtual, se faz primordial o treinamento contemplativo para o educador agente de paz.

Vou apresentar aqui uma estrutura para o educador agente de paz em suas rotinas práticas em sua vocação educacional. Essa estrutura concentra-se no domínio de quatro tipos de equilíbrio mental: conativo, atencional, cognitivo e emocional (WALLACE, 2012). Esse conteúdo é vasto, porém aqui farei um pequeno recorte possibilitando um início de diálogo.

No *equilíbrio conativo* o educador agente de paz alinha primeiramente suas intenções perante cada situação, aqui queremos cultivar virtude e ética para um genuíno bem-estar. O equilíbrio conativo é a base do equilíbrio emocional.

O *equilíbrio atencional* é a chave do equilíbrio emocional. No equilíbrio atencional melhoramos nossa capacidade de direcionar e manter nossa atenção naquilo que escolhemos, seja uma pessoa ou algum objeto, pois o melhor presente que posso oferecer ao outro é minha atenção.

No *equilíbrio cognitivo* nos despimos de ideias e visões de mundo que nos impedem de enxergar as experiências com maior clareza. Aqui vamos treinar a perceber a realidade como ela é, ou seja, mudanças, transformações fazem parte de nossa experiência constante. Vamos olhar de frente a natureza da vida que é impermanente. Iremos treinar a atenção Plena ao corpo, sentimentos, mente e fenômenos.

Por fim, o *equilíbrio emocional* é o resultado do treinamento dos equilíbrios conativo, atencional e cognitivo. Equilíbrio emocional é quando temos consciência de todo o processo emocional. Com isso, o educador agente de paz torna-se mais hábil em reconhecer, nomear e transformar suas experiências emocionais e não mais transfere ao outro a responsabilidade sobre seus sentimentos, emoções, percepções e sensações.

Esse tipo de equilíbrio dinâmico descreve um sistema complexo de relacionamentos com loops de feedback interconectados (Dietrich, 2012). Compreender e envolver-se com esse sistema é um componente integral na compreensão do processo e na exploração de sua transformação construtiva.

Considerações finais

Somos essencialmente seres relacionais. Por meio de nossos relacionamentos e da transformação e realização deles derivam significado e compreensão de nosso lugar no mundo. Realmente a vida se mostra em sua plenitude desnuda, plena de transformações e fluidez. Os modos educacionais convencionais não mais cabem e não conseguem suprir as demandas da vida acadêmica dos seres humanos. Precisamos encontrar outras formas mais abertas, lúdicas, criativas, colaborativas de fazer academia. A academia não mais deve ser um espaço de apenas absorção de conteúdo intelectual, mas sim, um espaço seguro onde processos de transformação profunda em primeira pessoa também possam ocorrer. Esses processos antes estavam a cargo das tradições espiritualistas, porém

vemos a necessidade de oferecermos uma educação integral que contemple a multidimensionalidade da existência humana, incluindo assim, o campo da espiritualidade. Esse olhar compartimentado e postura passiva já não cabe mais. O educador em nossa visão, deve tornar-se ativo no processo ensino-aprendizado e tudo aquilo que esse educador carrega dentro de si, influencia todo o sistema mesmo que não faça nenhuma ação propriamente dita. Razão pela qual, é de suma importância a constante higiene mental e transformação desse educador.

Nesse contexto de educação integral e não-dual não há separação entre o observador e objeto a ser observado e isso é um refinamento grandioso nos processos educacionais acadêmicos onde todos se implicam e cocriam realidades, e se responsabilizam por elas. Isso leva todos os participantes do processo ensino-aprendizagem a se tornarem ativos e corresponsáveis e com isso se sentem mais seguros e empoderados.

Referências

- Anderson, R. (2001). Embodied writing and reflections on embodiment. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 33(2), 83-96.
- Anderson, R. (in press). Embodied writing research applications: Giving the body “voice” through the vehicle of words. In J. Tiantia (Ed.), *Routledge Handbook of Embodied Research Methods*.
- Association, American Psychological. (2007). “Ego”. In: A. P. Association, & G. R. VandenBos (Ed.), *APA Dictionary of Psychology*. Washington DC, USA.
- Austin, J. H. (2001). *Zen and the Brain: Toward an Understanding of Meditation and Consciousness*. Mass: MIT Press.
- Azar, E. E.; Burton, J. B. (1986). *International Conflict Resolution: Theory and Practice*. Boulder: Lynne Rienner Pub.
- Barbezat, D. P.; Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education: Powerful methods to transform teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bloomfield, D.; Reilly, B. (1998). *The Changing Nature of Conflict and Conflict Management*. In: Harris, P.; Reily, B.; Anstey, M., *Democracy and Deep-Rooted Conflict: Options for Negotiators*. New York: International IDEA.
- Brach, T. (2013). *True Refuge: Finding Peace and Freedom in Your Own Awakened Heart*. New York: Bantam.
- Cousineau, T. (2018, January 4). *Finding Comfort in an Emotional Storm: The R.A.I.N. Technique*. Retrieved 2018, from Kind Mind. Open Heart. Extraordinary Life. Disponível em: <https://www.taracousineau.com/finding-comfort-in-an-emotional-storm-the-r-a-i-n-technique/>
- Cultivating Emotional Balance. (2018). *About*. Retrieved from Cultivating Emotional Balance. Disponível em: <http://cultivating-emotional-balance.org/about/>
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Oxford: University Press.
- Diamond, L.; McDonald, J. W. (1996). *Multi-Track Diplomacy: A Systems Approach to Peace*. Hartford: Kumarian.
- Dietrich, W. (2014). *A Brief Introduction to Transrational Peace Research and Elicitive Conflict Transformation*. *Journal of Conflictology*, 5 (2), 48-57.
- Dietrich, W. (2011). *Beyond the Gates of Eden: Trans-rational Peaces*. In W. Dietrich, J. E. Alvarez, G. Esteva, D. Ingruber, & N. Koppensteiner (Eds.), *The Palgrave International*
- Dietrich, W. (2018). *Elicitive Conflict Mapping*. (H. I. Kuske, & M. J. Murphy, Trans.) London: Palgrave Macmillan.
- Dietrich, W. (2013). *Elicitive Conflict Transformation and the Trans-rational Shift in Peace Politics*. (W. Sützl, & V. Hindley, Trans.) New York: Palgrave Macmillan.
- Dietrich, W. (2012). *Interpretations of Peace in History and Culture*. New York: Palgrave Macmillan.

- Dorjee, D. (2016). Defining Contemplative Science: The Metacognitive Self-Regulatory Capacity of the Mind, Context of Meditation Practice and Modes of Existential Awareness. *Frontiers in Psychology* , 7 (1788).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. (M. B. Ramos, Trans.) New York: Continuum.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research* , 27 (3), 291-305.
- Handbook of Peace Studies: A Cultural Perspective* (pp. 3-23). New York: Palgrave MacMillan.
- Happold, F. (1963). *Mysticism: A Study and an Anthology*. London: Penguin Books .
- Haus, H. (2003). Violence: Overview. Retrieved 2018, from Beyond Intractability: <https://www.beyondintractability.org/essay/violence>
- James, W. (1992). *Psychology: Briefer Course The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. New York: The Library of America.
- Kaufman, P. (2007). Critical Contemplative Pedagogy. *Radical Pedagogy* , 14 (1).
- Keown, D. (2003). *A Dictionary of Buddhism*. Oxford: Oxford University Press.
- Kornfield, J. (2012). *Bringing Home the Dharma: Awakening Right Where You Are*. London: Shambhala.
- Lederach, J. L.; Mansfield, K. (2018). *Strategic Peacebuilding Pathways*. Retrieved from Kroc Institute for International Peace Studies: <https://kroc.nd.edu/alumni/strategic-peacebuilding-pathways/>
- Lederach, J. P. (2012, 12 10). *Mysticism, New Physics and Peacebuilding: Towards a New Spirituality on the Field*. *Anti-Slavery*

- Campaign Interview Series. John Paul Lederach . (Y. Abeledo, Interviewer)
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures*. New York: Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. Intercourse: Good Books.
- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, G. (2002). *Teaching and Learning in Circle. Dreaming of a New Reality*. Minneapolis: Third International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices.
- Lopez, D. S., & Buswell, R. E. (2013). *The Princeton Dictionary of Buddhism*. Princeton University Press.
- McLeoad, K. (2001). *Wake Up to Your Life: Discovering the Buddhist Path of Attention*. New York: Harper Collins.
- Miall, H. (2006). *Conflict Transformation: A Multi-Dimensional Task*. (M. Fischer, & N. Ropers, Eds.) Retrieved June 23, 2014, from Berghof Handbook of Conflict Transformation. Disponível em: www.berghof-handbook.net/articles/miall_handbook.pdf
- Muller, J.-M. (2014). *The Principle of Nonviolence: A Philosophical Path*. Center for Global Nonkilling.
- Palmo, J. T. (2014, April 23). *Tendências infantis que nos impedem de viver o presente*. Retrieved November 20, 2018, from You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M2NYL-RhToSg>
- Rogers, C. (1953). *Becoming a Person. Two Lectures Delivered on the Nellie Heldt Lecture Fund*. Oberlin, Ohio, USA: Oberlin Printing Co.
- Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas: Puddle-Dancer Press.

- Smith, D. J. (2016). *Peace Jobs: A Student's Guide to Starting a Career Working for Peace*. Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Smith, D. W. (2018). "Phenomenology". In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018 Edition ed.). Stanford: Stanford University Press.
- Strozer, T. (2015). *RAIN: Getting Started on a Spiritual Path Takes Guts*. Retrieved 2018, from Tricycle. Disponível em: <https://tricycle.org/magazine/rain/>
- The Center for Contemplative Mind in Society. (2000). *The Tree of Contemplative Practices*. Retrieved 7 10, 2018, from Cmind. Disponível em: <http://www.contemplativemind.org/practices/tree>
- The Contemplative Consciousness Network. (2012, 02 12). *What is Contemplative Science?* Retrieved 9 26, 2018, from The Contemplative Consciousness Network.
- The University of Notre Dame. (2018). *What is Peace Studies?* Retrieved 11 1, 2018, from Kroc Institute for International Peace Studies. Disponível em: <https://kroc.nd.edu/about-us/what-is-peace-studies/>
- UNESCO. (1945). *UNESCO Constitution*. Retrieved 11 6, 2018, from UNESCO Portal. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ury, W. L.; Fisher, R.; Patton, B., M. (1992). *Getting to Yes: How To Negotiate Agreement Without Giving In*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- VARELA, F.; Shear, J. *The View from Within: First-Person Approaches to the Study of Consciousness* (Thorverton: Imprint Academic, 1999).
- Wallace, A. (2018, 9 3). *B. Alan Wallace on The Center for Contemplative Research (CCR) in Tuscany*. Retrieved from <https://vimeo.com/283714132>

- Wallace, A. (2018). B. Alan Wallace on The Center for Contemplative Research (CCR) in Tuscany. Retrieved 11 20, 2018, from Center for Contemplative Research: <https://www.sbinstitute.com/center-for-contemplative-research/>
- Wallace, A. B.; Hodel, B. (2006). *Contemplative Science: Where Buddhism and Neuroscience Converge*. Perseus Books Group.
- Wallace, A. (2012). *Meditations of a Buddhist Skeptic: A Manifesto for the Mind Sciences and Contemplative Practice*. New York: Columbia University Press.
- Wallace, A. (2009). *Mind in the Balance: Meditation in Science, Buddhism, and Christianity*. New York: Columbia University Press.
- Wallace, A. (2020). **Olhando de Perto**. Florianópolis: Editora Paz & Mente.
- Winston, D. (2003). *Wide Awake: A Buddhist Guide for Teens*. New York: Tarcher Perigee.
- Zajonc, A. (2013). Contemplative Pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions for Teaching and Learning* (134), 83-94.

O USO DA REALIDADE AUMENTADA (AUGMENTED REALITY) NO ENSINO DE GEOGRAFIA: NOVOS CAMINHOS, VELHOS DESAFIOS

Wilson Messias dos Santos Junior

Vivian Castilho da Costa

INTRODUÇÃO

De acordo com Rosa (2005) e Aguiar et al. (2018), conceitualmente as geotecnologias podem ser definidas como um conjunto de técnicas matemáticas e computacionais que reunidas, contribuem para a tomada de decisão nos mais variados níveis da nossa sociedade, dedicadas a criação, aquisição e produção da informação espacial para o mundo real.

Nos últimos anos, este campo do saber vem se expandindo e se popularizando cada vez mais e com períodos cada vez mais curtos de transformação e evolução das tecnologias que o compõe.

A importância das geotecnologias para a Geografia se dá pela facilidade em expor na prática vários conceitos aprendidos na ciência geográfica. Ao se entender essa importância, podemos aproximar os alunos da realidade, mostrando a aplicação dos conteúdos de Geografia em seu dia a dia, fomentando o desenvolvimento da capacidade de representação e interpretação do espaço geográfico. Sobre isso, Castrogiovanni et al. (2014) afirmam que a Geografia deve lidar com as representações e com as novas (geo) tecnologias inseridas na vida cotidiana dos alunos,

sendo necessária uma interação entre o conhecimento científico e o conteúdo ensinado nas escolas.

Sobre esta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já reforçavam a ideia de se utilizar a tecnologia no ensino, quando mencionavam a utilização das TICs (Tecnologias da Comunicação e Informação).

As tecnologias da comunicação, além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. [...] além de possibilitar novas formas de comunicação, gera novas formas de produzir o conhecimento [...]. Essas mudanças nos processos de comunicação e produção de conhecimentos, geram transformações na consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social (BRASIL, 1997)

Recentemente, a partir da aproximação cada vez mais evidente da tecnologia computacional e da Geografia, chegamos à utilização da realidade aumentada (RA) que vem trazendo benefícios evidentes para o ensino.

Antes de mais nada, faz-se necessário conceituar a realidade aumentada e, principalmente, diferenciá-la da realidade virtual. Segundo Azuma (1997, tradução nossa), a realidade aumentada é uma variação da realidade virtual. Enquanto na realidade virtual o usuário é imerso em um ambiente criado virtualmente (como por exemplo uma sala virtual, um carro virtual ou qualquer outro tipo de representação), este não pode interagir diretamente com o mundo real. Já na realidade aumentada, o usuário está em contato direto com mundo ao seu redor, utilizando-se de objetos virtuais ou virtualizados, sobrepostos ou compostos da realidade. Pode-se assim dizer que a realidade aumentada integra elementos virtuais com elementos do mundo real, complementando-a. Dessa forma, a realidade aumentada corrobora para que usuário e objetos virtuais coexistam num mesmo espaço.

Nesse sentido, Kirner e Tori (2006) trazem uma ideia para diferenciarem a realidade aumentada da realidade virtual quando afirmam que:

Diferentemente da realidade virtual, que transporta o usuário para o ambiente virtual, a realidade aumentada mantém o usuário no seu ambiente físico e transporta o ambiente virtual para o espaço do usuário, permitindo a interação com o mundo virtual, de maneira mais natural e sem necessidade de treinamento ou adaptação. Novas interfaces multimodais estão sendo desenvolvidas para facilitar a manipulação de objetos virtuais no espaço do usuário, usando as mãos ou dispositivos mais simples de interação (KIRNER e TORI, 2006, p.22.)

De acordo com Braga (2001), Kirner e Tori (2006) o avanço tecnológico vivenciado nas últimas décadas proporcionou a integração de ambientes reais com o mundo virtual. A partir dessa interação surge a realidade aumentada que diferente da realidade virtual, procura manter o usuário em seu ambiente físico, levando o ambiente virtual até este. Como resultado, é possível enriquecer de informações virtuais uma cena do mundo real, capturada por câmeras, por exemplo, com elementos virtuais interativos, de forma a permitir muitas aplicações inovadoras, sobretudo no espaço educacional (COSTA e OLIVEIRA, 2004).

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: NOVA REALIDADE, VELHOS DESAFIOS

Quando se fala em tecnologia, exige-se uma busca cada vez maior por soluções que facilitem ou promovam o desenvolvimento de qualquer instituição em prol da sociedade. Quando estamos tratando do ambiente escolar, é necessário cada vez mais investir em estratégias de ensino, e que o mesmo se torne mais atrativo para uma geração que cada vez mais se mantém conectada e interativa.

Os dispositivos móveis, que tem como representante mais característico o *smartphone*, trouxeram uma concorrência desleal, quando comparado à uma aula tradicional que pouco oferece aos alunos em termos de criatividade e inovação. Assim sendo, o presente artigo visa demonstrar exemplos de atividades com alto grau de interação, utilizando aplicativos para *smartphones* e programas computacionais que utilizam a realidade aumentada com baixo custo para sua execução.

Como exemplo, citamos a confecção de um cubo holográfico, capaz de simular atividades com realidade aumentada, que pode vir a auxiliar no conteúdo apresentado em sala de aula oferecido pelo professor, trazendo possibilidades de aplicação desde a educação básica até o ensino superior.

O uso das tecnologias como ferramenta pedagógica nas escolas acompanha o próprio curso de desenvolvimento das comunicações. Com o surgimento e expansão da internet, o acesso à rede mundial de computadores pelas comunidades escolares, bem como por todos os cidadãos, passou a ser considerado, no Brasil e no mundo, parte essencial do direito à Educação (KIRNER e SISCOOTTO, 2007).

Reforçando a ideia sobre a utilização da tecnologia na educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define como competências básicas e aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação, o conhecimento de linguagem tecnológica e digital, além da utilização de tecnologias de forma ética, reflexiva e significativa, com objetivo de aguçar o pensamento científico, curiosidade intelectual dos alunos, além de promover criticidade e a criatividade, tendo a ciência como suporte para tal. É importante salientar que o uso da tecnologia deve fornecer ao aluno subsídio necessário para promover uma visão crítica, visando a autonomia sobre o conteúdo estudado, como descreve a competência 7 na BNCC:

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e APPs variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações, como produzir o novo com base no existente (BRASIL, 2018, p.497).

Dentro deste contexto, é importante salientar que a realidade tecnológica nas escolas públicas do Brasil, vem apresentando melhorias, ainda que discretas, com base no censo escolar de 2018, promovido pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). O estado do Rio de Janeiro segue essa tendência de melhorias como apresentado na figura 1:



Figura 1: Quantitativo de escolas públicas no estado do Rio de Janeiro com acesso à internet e banda larga (2018). Fonte: https://www.qedu.org.br/estado/119-rio-de-janeiro/censoescolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=

Ao observar o gráfico da figura 1, é importante analisar que o fato das escolas públicas no estado do Rio de Janeiro possuírem conexão à internet, na maioria das vezes, esse acesso fica restrito à direção e à secretaria, não sendo disponibilizada diretamente para alunos. Outro fato importante de se mencionar é que a realidade dos laboratórios de informática na maioria das escolas públicas estaduais, mostra-se bastante precária, com equipamentos ultrapassados e programas obsoletos ou ainda, sem uma manutenção adequada do maquinário. Tudo isso contribui para dificultar uma real disseminação da conectividade e do acesso à internet no ambiente escolar das escolas públicas.

Um ponto positivo em relação aos projetos²⁴ aqui descritos é que o mesmos não dependem, necessariamente, da utilização da internet

24 Os projetos com o uso de realidade aumentada vêm se desenvolvendo no LABMODEL- -UERJ (Laboratório de Modelagem Geográfica) no Instituto de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a supervisão do coordenador Leandro A. B. de Deus.

em todas as etapas da sua execução, uma vez que é necessário o acesso unicamente para a instalação da aplicação nos smartphones que pode ser feita a partir do roteamento de um dispositivo com internet móvel, por exemplo, promovendo assim a inclusão tecnológica em um ambiente virtual off-line, reforçando o compromisso de disseminação das tecnologias mesmo em localidades mais carentes.

Um dos projetos é o da realidade aumentada a partir do uso do cubo holográfico desenvolvido pela empresa Merge Cube. Utilizando material de baixo custo (folha de papel) para a construção de cubo com informações em *QR code* (figura 02) e um dispositivo móvel (smartphone) do professor ou dos próprios alunos, torna-se possível oferecer a tecnologia da realidade aumentada, promovendo a interação entre os mesmos e os conteúdos apresentados. O cubo holográfico de realidade aumentada desenvolvido pela empresa Merge Cube também é compatível com óculos de realidade virtual, permitindo interagir com os objetos. Há vários aplicativos com versões gratuitas ou pagas, tanto para dispositivos IOS como Android para serem utilizados com o cubo holográfico para a criação de aplicações de realidade aumentada (FURHT, 2011).

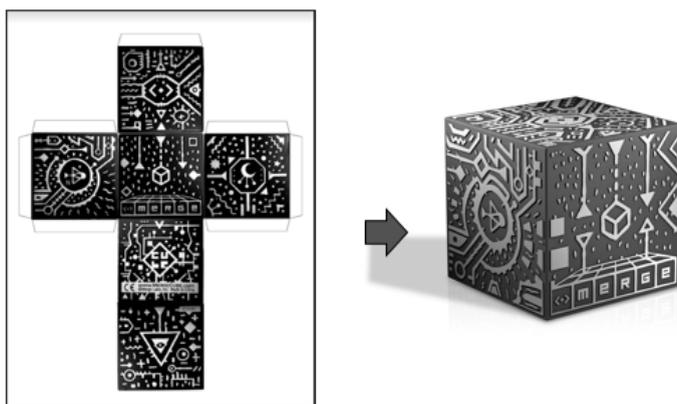


Figura 2: Cubo holográfico de realidade aumentada. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18n4-qYfQavuSMcYF4j71Rs456NlERtU/view>

É importante frisar que a realidade aumentada não tem por objetivo tirar o protagonismo do professor junto a aplicação dos conteú-

dos, mas tornar as aulas mais atrativas e interessantes aos alunos. Essa tecnologia vem de encontro com as premissas pretendidas pela base nacional comum curricular (BNCC) que enfatiza:

Do mesmo modo, destaca-se o crescente contato da sociedade em geral, e do público escolar em especial, com mapas em plataformas tecnológicas (GPS, aplicativos computacionais, jogos, as chamadas geotecnologias), o que cria outros referenciais para se trabalhar com essa linguagem (BRASIL, 2016, p. 163)

O LABMODEL-UERJ visa disponibilizar por meio de artigos e publicações as pesquisas desenvolvidas com realidade aumentada. Com a utilização dessa tecnologia é possível criar aplicações para o ensino de Geografia, mas com uma perspectiva transdisciplinar uma vez que outros profissionais de áreas distintas poderão contribuir na criação de aplicações para os diferentes ramos do saber. Desde 2013, o LAGEPRO²⁵ (Laboratório de Geoprocessamento) procurou aliar o conhecimento geográfico aplicado junto às geotecnologias vigentes.

REALIDADE AUMENTADA: PESQUISAS E APLICAÇÕES

Desde de 2019, o LABMODEL-UERJ vem realizando inúmeras pesquisas, dentre as quais as que utilizam a realidade aumentada aplicada na educação básica e superior. Nesse sentido, acreditamos que extensão universitária é um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica mais completa, proporcionado ao graduando de Geografia e áreas correlatas, uma formação sólida que integra teoria e prática numa comunicação com a sociedade, possibilitando assim uma troca de saberes entre ambos.

Parte desses estudos e pesquisas foram apresentados durante a exposição do trabalho (figura 03) sobre disseminação de geotecnologias na 29ª edição da UERJ Sem Muros, realizada em setembro do referido ano.

25 LAGEPRO era o nome anterior do Laboratório de Modelagem Geográfica (LABMODEL-UERJ). Este foi modificado no início de 2020.



Figura 03: Exposição de pôster com trabalho sobre geotecnologias realidade aumentada. Fonte: LAGEPRO,2019

O uso da realidade aumentada no ensino visa também integrar sistemas alternativos para o desenvolvimento do trabalho educacional, como por exemplo, projetos com alunos portadores de necessidades especiais, objetivando a ampliação dos canais sensoriais e cognitivos, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de forma inclusiva.

Outro ponto relevante é que a realidade aumentada é uma tecnologia que consiste em uma combinação de programas computacionais, sistemas operacionais e periféricos específicos que permitem criar uma infinidade de ambientes de aparência realística, no qual o usuário pode interagir com facilidade, permitindo uma relação de aprendizagem mais dinâmica.

Um bom exemplo disto é a utilização do software é o *LandscapeAR* (figura 04) sendo este um excelente recurso para trabalhar com modelagem do relevo (tridimensionalidade) e curvas de nível em mapas topográficos. Atualmente este aplicativo encontra-se disponível apenas para dispositivos Android. Um ponto positivo em sua utilização é que o mesmo funciona sem conexão à internet (off-line). Em seus estudos, Oliveira e Oliveira (2019) afirmam que a utilização deste aplicativo no ambiente escolar promoveu um grande interesse pela disciplina de Geografia por parte de alunos e grande entusiasmo em sua utilização por parte professores, contribuindo assim com o compromisso de tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

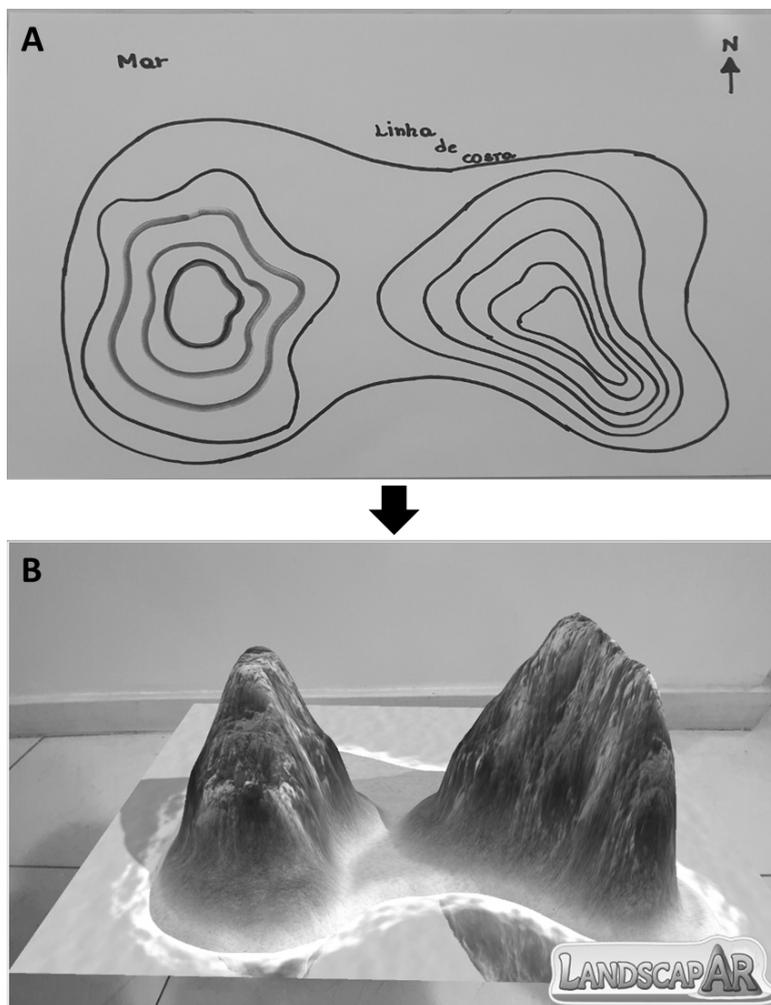


Figura 04: Transformação de curvas-de-nível (bidimensional) em modelagem de relevo (tridimensional) utilizando o aplicativo LandscapAR. Fonte: Autores, 2020

Com relação ao uso da tecnologia para a promoção do conhecimento no ambiente escolar, Oliveira e Oliveira (2019) relatam que

[...] um dos papéis da escola é levar os alunos a compreenderem o universo onde estão inseridos, permitindo que façam comparações entre o que experimentam e aquilo que percebem da realidade, contribuindo para que se tornem pessoas mais observadoras e críticas. Por intermédio da prática do uso de novas

tecnologias pode-se reforçar e conquistar uma aprendizagem mais significativa para todos. Empregar as novas tecnologias de modo a incorporá-las aos conteúdos escolares é uma forma de se conectar e interagir com essa nova geração que compõe também esse mundo escolar, intensamente globalizado e tecnológico. Utilizar esses meios para e com uma geração de alunos que naturalmente captura, digitaliza, transforma e convive com textos, vídeos, sons, imagens e informações digitais de toda ordem, pode ser proveitoso e oportuno. Se usados com intuítos educacionais bem definidos, são eficientes para promoverem a interatividade entre os alunos e ajudam no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA E OLIVEIRA 2019)

De acordo com Cardoso e Lamounier Júnior (2006) ressalta-se que um grande benefício oferecido por esta interface é que o conhecimento intuitivo do usuário a respeito do mundo físico pode ser utilizado para manipular na realidade aumentada, possibilitando ao usuário o contato com informações através de experiências próximas do mundo real, trazendo mais dinamismo e objetividade para o ensino (Figura 05).



Figura 05: Exemplo de aplicação de realidade aumentada ilustrando o sistema solar e planetas, utilizados por docentes e discentes na 29ª UERJ sem Muros (Setembro/2019).

De acordo com Kaercher (2014), diferentes maneiras de ensinar e de aprender permitem maior aproximação entre o aluno e o conteúdo, colaborando para uma educação efetiva e comprometida com a formação cidadã. Na Geografia, essa aproximação se torna ainda mais importante, pois o estudante tem a oportunidade de consolidar a sua formação com experiências educacionais no âmbito universitário, contribuindo assim para sua formação, ao mesmo tempo em que integra outras ciências no processo educacional de maneira interdisciplinar, tornando a contribuição educacional ainda maior (SCHMALSTIEG e HOLLERER 2016).

Outro projeto que vem ganhando destaque utilizando-se da realidade aumentada, de acordo com Andrade e Oliveira (2019), é o *AR Sandbox*²⁶(figura 06) definido como uma ferramenta que se utiliza da realidade aumentada para simular um ambiente topográfico interativo que se adapta as modificações ocasionadas pelo usuário (no caso, os estudantes e/ou professor). Sobre a utilização deste importante recurso, Andrade et al. (2018) relatam que:

O recurso tecnológico Sandbox promove uma reflexão da prática didática e favorece a mobilização de saberes. Parte do enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem se dá devido à possibilidade de construção de conceitos por meio da experiência sensorial, onde a intenção pedagógica visa a associação das temáticas físico-naturais e humanas por meio da reprodução das configurações espaciais. Tal mecanismo garante o retorno sensorial, resultando em um objeto didático que contempla os sentidos do tato e visão e também maior interação entre os sujeitos participantes da atividade. Portanto, os resultados são pautados na promoção da inserção da ferramenta

26 A Augmented Reality Sandbox (AR-Sandbox) é uma ferramenta educacional, dinâmica e interativa que utiliza realidade aumentada e 3D com o objetivo de ajudar a entender mapeamentos, topografia, bacias hidrográficas, riscos naturais, dentre outros. Essa ferramenta usa um sensor de movimento e um software de computador especializado para mapear isolinhas, precisamente curvas-de-nível, numa caixa que se ajustam aos níveis de elevação da areia em tempo real. É uma maneira divertida e estimulante de aprender conceitos ligados a ciência geográfica e áreas afins.

Augmented Reality Sandbox, que permite a interface do virtual sobre o real, além da manipulação intuitiva, tal como a visualização e mobilização de conhecimentos geográficos e topográficos. Em decorrência dessa inerente potencialidade, foi investigado como se daria o agir didático por meio da seleção do conteúdo de formas de relevo. Nesse sentido, a ferramenta Sandbox oportunizou o tratamento dos processos naturais de formação do relevo e os desencadeados pela ação humana. Também permitiu a consideração da perspectiva das múltiplas escalas temporais e espaciais para tornar possível a compreensão dos processos geomorfológicos e para favorecer o entendimento de organização espacial (ANDRADE et al. 2018, p. 268)

Sua utilização tem potencial para se tornar um importante recurso didático para a Geografia e áreas afins por conta da inovação, aprendizado interativo e pelo motivacional que provoca nos estudantes (MORAN, 2000).



Figura 06: AR Sandbox sendo utilizado por crianças e adolescentes em um projeto educacional. Fonte: <https://arsandbox.ucdavis.edu/info/media>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a realidade ao acesso à tecnologia em nosso país ocorre de modo bastante desigual, ainda mais se olharmos para as diferentes regiões, estados e municípios. Se estreitarmos essa questão para o ambiente escolar público iremos observar essa realidade ainda mais aguda.

Mesmo diante deste preocupante cenário, observou-se uma discreta melhora na infraestrutura tecnológica em diversos ambientes educacionais. Isso muito se deu por conta de investimentos pontuais e programas governamentais de apoio a disseminação tecnológica.

Mesmo neste cenário nada animador, ressaltamos aqui a importância do uso da realidade aumentada como mais um instrumento de promoção do ensino seja na educação básica ou no nível superior (este mais facilitado por conta de projetos e fomentos a pesquisa).

A construção interdisciplinar do conhecimento promovido pelo uso da realidade aumentada possibilita o aumento da criatividade, colocando o docente como facilitador e condutor do conhecimento. Entretanto, é importante reforçar que o docente continua sendo o protagonista neste processo e as novas (geo)tecnologias tem o propósito de facilitar a disseminação do conhecimento junto aos alunos e a sociedade como um todo.

O uso da realidade aumentada pode sim atrair o olhar do aluno para o conteúdo que se objetiva apresentar, mostrando-se como um novo recurso na busca de estratégias que sejam mais interessantes, atrativas e conseqüentemente contribuir para que a aprendizagem seja mais significativa, partindo de algo que promova um maior interesse por parte do aprendente.

A proposta em se utilizar da realidade aumentada na educação básica ou superior é o de promover uma maior interatividade com o conteúdo geográfico ou de áreas afins. Reforçar o conceito da transdisciplinaridade, pois esta tecnologia pode integrar outras ciências no processo educacional, tornando sua contribuição para o ensino ainda maior.

Além disso, quando o professor utiliza um recurso tecnológico, como fonte de informação ou como um recurso didático para a atividade de ensino, está também possibilitando que os alunos aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologia e desenvolvam habili-

dades e atitudes para se relacionarem com a tecnologia durante toda a sua vida.

Vale salientar que cada um dos recursos mencionados neste artigo oferece um grau diferente de contextualização dos conteúdos veiculados. Alguns dependem muito mais da atuação do professor para garantir um contexto significativo de aprendizagem e a participação ativa dos alunos.

Dessa forma, o uso da realidade aumentada e de outras tecnologias no ensino traz como base a premissa que o professor deva estar em constante processo de aprendizagem, fazendo jus a formação continuada, pois este precisa apropriar-se do conhecimento sobre as novas tecnologias, para poder aplicar e mediar a aprendizagem de forma mais produtiva e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C. B. D. de; FLAIN, E. P.; COELHO, E. C. R. **O mundo das geotecnologias: Ferramentas de análise e representação territorial**. Ed. Mackenzie. São Paulo, 2018.

ANDRADE, G. P.; OLIVEIRA, A. C. C. A.; DINIZ, M. V. C. **Geografia e Sandbox: Contribuições da Realidade Aumentada para o Ensino das Formas de Relevo**. III Congresso sobre Tecnologias na Educação, 2018.

ANDRADE, G. P.; OLIVEIRA, A. C. C. de A. **Uso da Ferramenta de Realidade Aumentada-Sandbox no Ensino de Geografia: Proposta didática para o tratamento do conteúdo formas de relevo**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 9, n. 17, p. 278-301, 2019.

AZUMA, R. T. **A survey of augmented reality**. Presence: Teleoperators & Virtual Environments, v. 6, n. 4, p. 355-385, 1997.

BRAGA, M. **Realidade Virtual e Educação**. Revista de Biologia e Ciências da Terra. Sergipe, ano 2001, v. 1, n. 1, p. 1-8

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: [2versao.revista.pdf](#). Acesso em: 4 de maio de 2020

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 de abril de 2020

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11ª ed. Mediação. Porto Alegre, 2014.

CARDOSO, A.; LAMOUNIER, E. **A realidade virtual na educação e treinamento**. In: **Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada**. VIII Pré-Simpósio de Realidade Virtual e Aumentada, Belém, p. 304-312, 2006.

COSTA J. W.; OLIVEIRA M. A. M. **Novas Linguagens e Novas Tecnologias - Educação e Sociabilidade**, 1st ed. Vozes, 2004.

FURHT, B. (org). **Handbook of augmented reality**. Springer Science & Business Media, 2011.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 11ª ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2014, p. 173-188.

KIRNER, C.; SISCOUTTO, R. **Realidade virtual e aumentada: conceitos, projeto e aplicações**. In: **Anais do IX Symposium on Virtual and Augmented Reality**, Petropolis (RJ), Porto Alegre SBC. 2007. p. 28.

- KIRNER, C.; TORI, R. **Fundamentos de realidade aumentada.** Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada, v. 1, p. 22-38, 2006.
- MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias.** Informática na Educação: Teoria e Prática, v. 3, n. 1, 2000.
- OLIVEIRA, E.; OLIVEIRA, R. **O uso do aplicativo LandscapAR como recurso pedagógico para o ensino de Geografia.** Geosaberes. 10. 100. 10.26895/geosaberes.v10i22.805, 2019
- ROSA, R. **Geotecnologias na Geografia aplicada.** Revista do Departamento de Geografia, v. 16, p. 81-90, 2005.

A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM DO TRIPÉ ENSINO-PESQUISA- EXTENSÃO: DESAFIO IFMG/ SAMARCO DE INOVAÇÃO E EMPREENDEDORISMO

Fabrcia Coelho de Freitas

Introdução

Educar é um processo vibratório que na contemporaneidade tem se mostrado de uma abrangência ainda maior que em momentos passados da nossa história e o papel desempenhado pelas escolas, instituição considerada apta a educar, tem sido frequentemente questionado se cumpre ou não sua função. Delas são esperados uma formação moral, intelectual e social do indivíduo de maneira que este exerça seu papel de cidadão, contribuindo para o desenvolvimento de sua comunidade.

Desde a utilização do termo transdisciplinaridade por Piaget na Universidade de Nice (França) nos idos de 1970, durante o I Seminário Internacional sobre Pluralidade e a Interdisciplinaridade (SOMMERMAN, 2006), muito se discutiu sobre como promover metodologias para a educação que fossem capazes de acompanhar o surgimento de novas culturas e que pudessem contribuir efetivamente para a eliminação de tensões que ameaçam a vida em nosso planeta. Tensões estas

econômicas, culturais, espirituais e que, inevitavelmente serão aprofundadas por um sistema de educação moldado por valores de outro século, conforme expressou Nicolescu (1997), no Congresso Internacional “A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade” em Bangkok, Tailândia.

Este artigo enseja discutir o uso da transdisciplinaridade como uma das abordagens pedagógicas científicas a ser utilizada nas escolas, para diálogo entre o tripé educacional, ensino-pesquisa-extensão, mediante a análise do Projeto denominado: Desafio IFMG/Samarco de Inovação e Empreendedorismo, ocorrido entre os anos de 2014-2017, no Campus Ouro Preto do Instituto Federal de Minas Gerais. A metodologia utilizada para este artigo foi a revisão da literatura.

Participando diretamente dessa experiência foi possível refletir acerca da prática utilizada e questionar se realmente o Desafio IFMG/Samarco abarca a transdisciplinaridade como metodologia pedagógica para o desenvolvimento do ensino-pesquisa-extensão? Para tanto defendendo a ideia de que a indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão é provavelmente a melhor opção para a prática pedagógica da transdisciplinaridade .

Desenvolvimento

1- Breve histórico dos métodos de ensino e de aprendizagem

Os métodos de ensino e de aprendizagem são uma resposta pedagógica às necessidades de disseminação organizada do conhecimento em um dado momento histórico e, portanto, sofre interferência às multiplicidades não apenas do tempo, mas também dos sujeitos, saberes, espaços. Far-se-á um breve histórico sobre os grandes pensadores e seus métodos de ensino e aprendizagem ao longo da história de forma a contextualizar todo a evolução do processo educativo atual.

Partindo da Campanha de Jesus (1534), as preocupações com os métodos de ensino enfatizavam a repetição, disputas e interrogações, entendendo-se que estes formariam o espírito do homem erudito. Desta forma, os métodos tinham a finalidade de fazer com que o aluno

gravasse as informações transmitidas pelo professor e pudesse repeti-las sem questionamento e nem discussões. Tal posicionamento da obra jesuíta serviu então do modelo de sociedade existente e exerceu influência na educação por mais de 3 séculos.

Comenius (1592-1670) que imprimiu ao novo modo de ver a educação, onde levava-se em consideração a capacidade de cada criança e o currículo a contemplar a vida e a natureza; seu método difundia a capacidade de ensinar tudo a todos para alcançar a totalidade do saber e dos homens. Nas chamadas oficinas de construção do conhecimento, valorizava-se a experiência e a educação dos sentidos partindo do que era conhecido. A figura do professor era de controlador da aprendizagem e da ordem, era o centro do processo de ensino, visto ser o transmissor absoluto do conhecimento.

A partir do século XVIII, com a advento da Revolução Industrial, a organização da escola tradicional passou a ser criticada em função das transformações políticas e sociais. Dissipou-se a preocupação com a escola que atendesse aos interesses das classes (religiosas, burguesia etc.) tendo lugar a escola que atendesse aos interesses dos indivíduos. A partir daí passou-se a questionar a educação do ponto de vista social, político, econômico e pedagógico.

Para Rousseau (1712-1778) a educação deveria ter dois aspectos a serem considerados: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e o seu afastamento dos males sociais. Uma de suas preocupações era tornar o ambiente favorável para o desenvolvimento.

A moralidade era o objetivo final da prática educativa segundo Herbart (1776-1841) através da qual se daria o processo de aperfeiçoamento do caráter humano. Entendendo o homem como sujeito da ação humana, a educação precisou despender atenção aos interesses dos educandos para alcançar êxito no processo educativo. O objetivo do processo educativo nesta filosofia era aprender e formar o indivíduo para a excelência.

Embora Piaget (1896-1980) não tenha buscado elaborar teorias ou métodos de ensino, suas ideias possibilitaram um novo olhar para o trabalho didático escolar, visto que defendia que o indivíduo desde seu nascimento, constrói o conhecimento e que fatores como as estruturas operárias, as experiências, o meio dentre outros, são fato-

res que interferem nessa construção tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Contudo, foi a partir de Dewey (1859 - 1952) que obteve-se o redimensionar do ensino. Era necessário levar em consideração o pensamento e colocá-lo em movimento, devendo assim os métodos de aprendizagem explorar a curiosidade, as dúvidas e incertezas, a continuidade das ideias, utilizando-se, portanto, de investigação, observação e experimentação. Cabia ao professor o ato de promover o pensar, respeitando a curiosidade ao tempo dos alunos e transportar-se para o lugar deste para melhor entendê-lo.

Skinner (1904-1990) por sua vez, teorizou a educação e procurou materializar suas ideias por meio de métodos de ensino. Para ele, o indivíduo comportava-se por condicionamento e este, por sua vez, ocorria pelo associacionismo. Desta forma, o indivíduo deveria ser reforçado a cada tarefa e imediatamente a ela, conferindo o acerto ou erro da resposta dada e, embora o aluno pudesse ser agrupado em classes, series, cada qual prosseguia em seu próprio nível de aprendizagem. Passou-se a ter neste momento (final da década de 60 e início da década de 70) a perspectiva tecnicista da educação; com o aumento da produção de livros didáticos, utilização crescente de recursos audiovisuais, preponderância da avaliação quantitativa, com vistas a garantir um controle do processo de ensino e da aprendizagem com total eficácia e eficiência.

Para Paulo Freire (1921-1997) a escola de então, modelo tradicional, reproduzia as desigualdades sociais e propunha que está deveria se apresentar como uma via de contestação e luta. Para ele a educação seria um meio para a compreensão da história, em oposição pragmática de um futuro determinado. Em sua visão “[... o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de distinguir ser do não ser, de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporariedade”.

Assim a escola apresentaria conhecimentos interessantes e desinteressantes aos alunos, possibilitando a estes, a busca pela liberdade do homem a partir da visão da classe dominada. A escola na visão de Freire, da forma como existia, nada mais era senão um instrumento de opressão. Defendia que a conscientização era função precípua da

educação escolar e uma possibilidade de promover mudança de uma sociedade oprimida para uma sociedade de iguais.

Percebe-se então da análise de todos os períodos a necessidade de se contextualizar a organização da sociedade historicamente para que se conheça melhor a influência desta nos métodos de ensino e de aprendizagem existentes no período, bem como o entendimento de que os métodos deveriam propiciar ao aluno aprender de maneira eficiente os conteúdos culturais sistematizados pela humanidade, alicerçados no desenvolvimento de valores, comportamentos e ações úteis à sociedade em aa momento histórico.

Acredita-se, todavia, que para instalar uma nova teoria faz-se necessário destruir o desenvolvimento que já se encontra instituído, não bastando apenas reconhecer o novo (método/teoria/processo) como uma verdade inquestionável para que esta de fato altere a forma de se pensar (LACANALLO, s/d apud SAVIANI, 2006).

2- Processo de ensino e da aprendizagem no tempo

A metodologia de ensino e da aprendizagem é um sistema de interações comportamentais entre professores e alunos, pois há os processos comportamentais atribuídos como “ensinar” e “aprender”. Além disso, os autores salientam que a interdependência desses dois conceitos é fundamental para compreender o que acontece, e seu entendimento e percepção constitui algo essencial para o desenvolvimento dos trabalhos de aprendizagem, de educação ou de ensino.

Embora a educação para René Descartes (1596-1650) não tenha sido tema principal de estudo, este muito colaborou para o desenvolvimento do ensino durante séculos, através de suas reflexões no qual transparece uma proposta de educação racional cujas bases podem ser identificadas sobretudo, a partir da compreensão do método cartesiano e sua aplicação. Afirmava:

Quanto ao método, entendo por isso regras certas e fáceis cuja exata observação fará que qualquer um nunca tome nada de falso por verdadeiro, que, sem despendar inutilmente nenhum esforço de inteligência, alcance, com um crescimento gradual e

contínuo de ciência, o verdadeiro conhecimento de tudo quanto for capaz de conhecer .

[...]

O método está completo quando ensina utilizar adequadamente a intuição e a dedução para alcançar todo conhecimento para o qual o espírito conhecedor é suficiente. Todavia o método não pode ensinar a intuir e deduzir, pois, estas operações são tão simples que os próprios preceitos do método dependem do seu uso (LOPES; LIMA; VALESE apud DESCARTES, 1999).

Depreende-se, portanto, que para Descartes todo fenômeno deveria ser necessariamente dividido para ser compreendido na integralidade, dando base ao princípio da fragmentação e acabou-se tornando uma visão hegemônica da ciência moderna.

O ensinar de modo compartimentado, preconizado anteriormente e organizado por disciplinas distintas, estando cada qual com seus objetivos de estudo específicos e isolados acaba tendo por finalidade nada mais além de informar os alunos e contenta-se com respostas prontas para problemas já resolvidos, segundo (RIBEIRO; PAIXÃO, s/d) e guarda paralelismo com a divisão do trabalho, dificultando o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e o despertar do ser crítico, analítico e criativo dos estudantes e não mais atendendo às sociedades atuais que exige do indivíduo a capacidade para responder aos antigos problemas de uma maneira totalmente inovadora, diferenciada e original além de estarem aptos a lidarem com os novos problemas que surgirão.

Percebe-se então, que a metodologia de ensino e de aprendizagem na qual a divisão do saber em áreas, que até o século XIX embasava-se em apenas dois processos: análise e síntese, não suportava mais as solicitações de pensamento crítico da sociedade, que almejavam uma visão abrangente, criativa e inovadora de forma a contextualizar melhor toda a especialidade.

Este modelo de ensino e de aprendizagem cartesiano adotado por grande parte das instituições educacionais, hoje encontra-se distante da realidade quanto aos avanços tecnológicos e mudanças dinâmicas apresentadas pela sociedade.

A de se explicar que a especialização, conforme pronunciou FLORES; ROCHA FILHO (2016) “não é um mal a ser combatido como inimigo do conhecimento integral. O que se questiona na especialização é seu uso como meio de domínio e controle de pessoas sobre as pessoas.” O que se espera é que encontrem-se caminhos intermediários, como afirmou Nicolescu (1999) que superem o “modelo no qual o saber é cada vez mais acumulativo e o ser interior é cada vez mais empobrecido.”

Uma tentativa de minimizar este desalinhamento foi certamente a justaposição das disciplinas com característica essencialmente aditiva, não integrativa mediante a aprendizagem multidisciplinar, mas ainda era pouco para o alcance do que a sociedade buscava.

De forma semelhante, a interdisciplinaridade veio para diminuir essa lacuna. Baseada na cooperação das disciplinas, funda-se na utilização de grupos de trabalho de forma integrativa. Segundo definição dada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a interdisciplinaridade visa “a mútua integração de conceitos, terminologia, métodos e dados em conjuntos mais vastos, repercutindo na organização do ensino e da pesquisa” (DOMINGUES, s/d. OCDE, 1970; UNESCO 1994), visa a mútua integração de conceitos, terminologias, métodos e dados em conjuntos mais vastos, repercutindo na organização do ensino e da pesquisa.

Numa vertente mais atual a Transdisciplinaridade consiste na tentativa de ir além das disciplinas e sua índole é transgredir, promovendo a quebra de barreira disciplinares e de regras impostas e possui como características fundamentais, na visão de (Zaidan, 2019, apud Domingues, 2004):

- i. Aproximação de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento;
- ii. Compartilhamento de metodologias unificadoras, construídas mediante a articulação de métodos oriundos de várias áreas de conhecimento;
- iii. Ocupação de zonas de indefinição e dos domínios de ignorância de diferentes áreas do conhecimento;

Conceitualmente, apresenta-se algumas visões sobre o termo usado por Piaget em 1970.

À etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria transdisciplinar, que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisa especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas (PIAGET, 1970).

NICOLESCU (1999) em seu Manifesto à Transdisciplinaridade, afirma que:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Domingues (s/d) em uma visão mais atualizada sobre a abordagem transdisciplinar, classifica-a como modo de produção de conhecimento de tipo II: a qual caracteriza-se por dividir-se em “conhecimento e sociedade, separa a ética e a ciência, trata de citar aqueles dois, formata o conhecimento socialmente robusto e interpela pela responsabilidade individual e coletiva dos cientistas”.

No que diz respeito à utilização da transdisciplinaridade pela comunidade acadêmica, está começa a aparecer por volta da metade do século XX. Sommerman (2006) aponta como motivação para tal a necessidade de “ajudar a resolver os problemas causados pelo desenvolvimento tecnológico e pela falta de diálogo entre os saberes decorrentes da hiperespecialização”, contudo só ganharam espaço como atividade acadêmica com a criação de núcleos de pesquisa em 1980 e 1990.

Atualmente, a transdisciplinaridade pode ser encontrada facilmente quando relacionada ao trabalho de extensão das instituições de ensino, inicialmente restrita às universidades e mais recentemente, às escolas de uma forma em geral.

Para Francisco de Sá Barreto, ex-reitor da UFMG (Revista Extensão 2000, apud BASTOS, 2008) o entendimento dado ao tripé ensino-pesquisa-extensão deve ser o que o ensino é uma atividade baseada no passado e a pesquisa como uma atividade que se preocupa com o futuro, donde se depreende que a extensão é então a atividade voltada para o presente, ou seja, a extensão faz parte preponderante do processo educacional.

A extensão é uma atividade que tende a ser mais respeitada do ponto de vista acadêmico e educacional do que do ponto de vista social, como forma de interação entre o setor educacional e sociedade.

Barreto (Revista Extensão 2000, apud BASTOS, 2008) afirma que “a extensão de uma ponte de via de mão dupla”. Para ele cabe à instituição educacional a transmissão do conhecimento e saberes mediante o ensino e a pesquisa, enquanto à comunidade na qual está inserida, compete o empréstimo e a transmissão de valores culturais, efetuados de forma a realinhar o conhecimento.

3- O Desafio IFMG/Samarco de Inovação e Empreendedorismo

Durante o período de 2014 a 2017, vigorou no Instituto Federal Minas Gerais – Campus Ouro Preto, o projeto de pesquisa denominado Desafio IFMG/Samarco de Inovação e Empreendedorismo no qual os participantes eram estimulados a promover a inovação e desenvolver o empreendedorismo com o foco na inclusão social.

Trata-se de uma competição local, de caráter educacional que visa estimular atitudes empreendedoras dos estudantes do Campus Ouro Preto. Procura, ainda, desenvolver nestes a capacidade gerencial em pequenos negócios, difundir conceitos relacionados à competitividade, gestão, mercado, inovação, marketing, bem como aprimorar habilidades corporativas de forma interativa; somados ao desenvolvimento tecnológico, econômico e social de Ouro Preto e região e estreitar as relações institucionais com outras instituições e empresas (EDITAL nº018/2014 – IFMG).

Nas palavras do idealizador do projeto, Professor Benedito Devêza, em entrevista destinada a esse artigo, o projeto:

Foi uma experiência para refletir sobre o Ensino/Aprendizagem praticado no âmbito da escola em tempos contemporâneos. Uma escola que se iniciou com modelos de transmissão de conteúdo e enunciados teóricos e que se mostra insuficiente diante de novos modelos de produção industrial e da economia produtiva.

A ideia básica é tirar os alunos de uma posição passiva em sala de aula e colocá-los em posição ativa, em busca de valorizar suas aptidões e temas que incomodam suas mentes criativas na sociedade atual. O protagonismo dos alunos é uma forma de suscitar em suas competências epistemológicas, estas formadas pela subjetivação cultural próprias, formas de adequar os conteúdos às suas competências. A teoria das Inteligências múltiplas do pesquisador norte-americano Howard Gardner, formado no campo da psicologia e da neurologia, nos indica que a sociedade é formada por *epistêmes* de várias ordens e, portanto, uma pedagogia baseada somente na transferência de conteúdos e enunciados é insuficiente para promovermos a inovação e o empreendedorismo na formação profissional de qualidade. O conteudismo teórico de enunciados é insuficiente para formar alunos críticos e autônomos, e, portanto, insuficiente para formação de lideranças, criadores e autores de seus próprios destinos.

Entre as várias inteligências destacadas pelo estudo de Gardner, posso destacar 6 que importam diretamente na formação do aluno pesquisador inovador:

1. Lógico-matemática é a capacidade de realizar operações numéricas e de fazer deduções.
2. Linguística é a habilidade de aprender idiomas e de usar a fala e a escrita para atingir objetivos.
3. Espacial é a disposição para reconhecer e manipular situações que envolvam apreensões visuais.

4. Físico-cinestésica é o potencial para usar o corpo com o fim de resolver problemas ou fabricar produtos.

5. Interpessoal é a capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e conseqüentemente de se relacionar bem em sociedade.

6. Intrapessoal é a inclinação para se conhecer e usar o entendimento de si mesmo para alcançar certos fins.

Questões transacionais precisam ser estimuladas sem a tutela do educador e sim incentivadas para melhor organização e gerenciamento das ideias, ações e prazos pré-determinados. A ferramenta utilizada pela comissão organizadora do Desafio de I&E foram as boas práticas de gestão de projetos normatizadas pela metodologia PMBOK. Trabalhar em equipe e buscar soluções para um determinado problema que aflige a sociedade, não é determinado somente pelas competências técnico-científicas, mas também pelas questões de ordens afetivas, atitudinais e sociológicas.

A proposta vem de encontro à metodologia transdisciplinar onde os participantes exploram diversos temas relacionados ao currículo escolar por meio de práticas não convencionais de ensino, onde a temática norteia as atividades e as disciplinas surgirão como segundo plano na organização do processo, priorizando a participação ativa e protagonista dos envolvidos na construção do saber individual e coletivo.

A sugestão de temas voltados para a inclusão social e a inovação por sua vez, obriga ao estudante a encontrar formas mitigadoras para o desenvolvimento de um novo olhar para tecnologias, sistemas, princípios ao mesmo tempo que busca inserir este mesmo aluno no contexto social.

Como tratar de uma nova visão na inovação de um produto/serviço, por exemplo, sem pensar em meio ambiente, em direito, em gestão de processos, gestão financeira dentre outros?

Nas duas edições realizadas, os projetos propostos pelos alunos trataram e temas como:

- i. criação de uma cadeira de rodas guiada por sensores, mediante a utilização de comando de voz baseado na lateralidade para pessoas portadora de deficiências motores dos membros;
- ii. desenvolvimento de robô para auxílio no resgate de vítimas de desastres em locais de pouca acessibilidade de forma e diminuir o tempo do resgate e assim prolongar a possibilidade de socorro às vítimas;
- iii. aproveitamento de partes solidas dos rejeitos de minério para o desenvolvimento e produção de um modelo de tijolo ecológico em conjunto com a borracha de pneus inservíveis e embalagens do tipo Tetra Park;
- iv. reaproveitamento da água de pluviais após tratamento;
- v. sistema eletrônico de mapeamento de vagas, dentre outros.

Competia a cada equipe fazer a proposição do projeto, desenvolvê-lo e gerenciá-lo. Para tanto podiam contar com ajuda da comunidade interna, bem como de pessoas e entidades externas à comunidade acadêmica, fato que pode ser comprovado no desenvolvimento de todos os projetos.

A primeira edição do projeto finalizou com a distribuição de uma viagem a *Cité de Science et de L'industrie*, em Paris – França para a equipe primeira colocada e uma viagem ao *Museo Participativo de las Ciencias e Museo de Historia Natural* em Buenos Aires – Argentina, para a equipe segunda colocada.

Durante a execução da segunda edição diversas situações influenciaram para que o projeto fosse inicialmente prorrogado e posteriormente abandonado. Na visão do Coordenador do projeto, Benedito Devêza:

- i. Excesso de burocratização administrativa da escola: Os setores administrativos não se correlacionam para consecução da metodologia de gestão de projetos, principalmente o setor de compras e liberação de verbas em tempo hábeis;
- ii. Não existência de um ecossistema estruturado dentro da escola que dê autonomia na execução das tarefas de Pesquisa

e Desenvolvimento (P&D) das equipes. A maioria das tarefas/ações ocorrem fora do ambiente da escola;

iii. A escola não se empenha na busca de parceiros empresariais e possíveis outros patrocinadores para favorecer um ambiente colaborativo P&D, entre demanda e possíveis soluções.

Acrescento, ainda aos percalços que colaboraram para o abandono do projeto em sua segunda edição, dois períodos de greve pelos quais o IFMG Camus Ouro Preto passou bem como, pelo desastre ambiental do rompimento da barragem de rejeitos na cidade de Mariana, ocorrido em novembro de 2015, cujo controle era de responsabilidade da empresa patrocinadora do projeto, Samarco Mineração S/A, pouco antes da opção em abandonar o projeto.

Porém e possível apontar, também, que tais percursos contribuíram para o conhecimento de uma realidade diferenciada e bem mais próxima do mundo externo ao acadêmico a ser enfrentado pelos alunos, onde planejamentos não podem ser tidos como fixos, onde interferências políticas e sociais, influenciam na concretização de projetos, onde burocracias governamentais atropelam realizações e que ter uma ideia não necessariamente significa concretização e sucesso.

4 - Conclusão

A sociedade tem demandado muito mais informações e subsídios para a tomada de decisões hoje do que no passado, devido principalmente ao desenvolvimento crescente e estrondoso das tecnologias e da transformação no modo de se perceber o homem e suas relações.

Para tanto, como afirmou NICOLESCU (1999), é necessário que a mentalidade se adapte a novos saberes. Trata-se, portanto, de um desafio enorme a ser vencido. O emprego de novas teorias e modelos educacionais exigem políticas científicas que fomentem o tripé ensino-pesquisa-extensão de forma a se ter como resultado o atendimento a todas essas demandas da sociedade.

O aprender a aprender proposto por HERNANDES (1999), ganha novos contornos e eleva a necessidade do aprendizado “não só durante o período de escolarização básica, como também ao

longo da vida”, de forma a ser este um ator crítico no mundo contemporâneo.

Os métodos de aprendizagem são questionados e como resposta à crise de fragmentação do conhecimento, nasce a transdisciplinaridade, como o encontro de várias disciplinas em torno de uma premissa comum. Entretanto, encontra também desafios, como a elaboração de um método que consiga efetivamente romper com as metodologias até então utilizadas e amparadas pelas disciplinas; a articulação da criatividade das artes com a lógica e as tecnologias, dentre outros.

O emprego da transdisciplinaridade nos projetos de extensão, atualmente, tem sido visto como melhor metodologia de ensino para promulgação do conhecimento abrangente, criativo, instigador da curiosidade, das dúvidas e das incertezas, propulsor da investigação, da observação e da experimentação, uma vez que tem como objetivo a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento, sem entretanto se afastar das pesquisas pluri e interdisciplinares.

A utilização da transdisciplinaridade como método de aprendizagem junto ao projeto Desafio IFMG/Samarco de Inovação e Empreendedorismo evidenciou o conhecer desenvolvido pelo aluno, onde o ator principal é ele próprio, o estudante, e o conecta a uma realidade societal que demanda por soluções urgentes, e que não podem ser exclusividade de políticas governamentais.

Quando se trata de educação, o conhecimento deve ser abordado como uma ferramenta capaz de auxiliar a compreensão do mundo e suas transformações, apto a colocar o estudante como protagonista de seu próprio conhecimento, saindo por detrás de suas cadeiras, deixando de ser expectadores e atuando junto à sociedade.

Referências

- BASTOS, Ludimila Corrêa. A extensão universitária e o Eja – UFMG. THIOLENT, Michel Jean-Marie; ARAÚJO FILHO, Targino de. In: Metodologia para projetos de extensão: Apresentação e discussão. Universidade Federal de São Carlos (U

- BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção do aluno. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*. Florianópolis, v.8. n3. p.281-304, set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p281> . Acesso em 05 de maio de 2020.
- DOMINGUES, Ivan. Humanidades Inquieta. Entrevista. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*. Ano 1, nº 2. 2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/2/entrevista.htm> Acesso em 04 de maio de 2020.
- DOMINGUES, Ivan. Disciplinaridade, inter, multi e transdisciplinaridade – Onde Estamos? IEAT Publicações. P. 1-6. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/203586169/Disciplinaridade-Multi-Inter-e-Transdisciplinaridade-Ivan-Domingues> Acesso em 07 de maio de 2020.
- IFMG. Instituto Federal Minas Gerais – Campus Ouro Preto. Edital nº 018/2014. Disponível em: http://www2.ouropreto.ifmg.edu.br/documentos/copy_of_EDITALN018.2014DESAFIOIFMGSA-MARCODEINOVAOEEMPREENDEDORISMO.pdf
- FLORES, José Francisco; ROCHA FILHO, João Bernardes da. Transdisciplinaridade e educação. *Revista Aleph*. Ago. 2016. Ano XIII. n. 26. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revista-aleph/article/view/39153/0> Acesso em 05 de maio de 2020.
- LACANALLO, Luciana Figueiredo et al. *Métodos de ensino e aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf . Acesso em 05 de maio de 2020.
- LOPES, Luís Fernando; LIMA, Theresa Cristina de Souza; VALESE, Rui. Cartesianismo e Educação: Algumas considerações. In: *IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE; IV Seminário Internacional sobre Profissionalização*

Doente (SIPS/CÂTEDRA UNESCO). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26930_13348.pdf . Acesso em 05 de maio de 2020.

NICOLESCU, Basarab. A Evolução Transdisciplinar a Universidade Condição para o Desenvolvimento Sustentável. In: Conferência no Congresso Internacional: *A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade*. International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4147299/mod_resource/content/1/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf Acesso em 05 de maio de 2020.

RIBEIRO, Talita; PAIXÃO, Alessandro Ezequiel da. A transdisciplinaridade como metodologia de ensino e aprendizagem par o ensino fundamental II. In: *IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE; IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Doente (SIPS/CÂTEDRA UNESCO)*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26219_13419.pdf Acesso em 06 de maio de 2020.

SOMMERMAN, Américo. *A Inter ou Transdisciplinaridade*. São Paulo, 2006. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3127> . Acesso em 05 de maio de 2020.

ZAIDAN, Samira. Transdisciplinaridade, ensino e formação de professores de Matemática. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)*. v 12. n. 30. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9609> Acesso em 05 de maio de 2020.

A PRÁTICA DO PSICOPEDAGOGO NO AEE E A CRIAÇÃO DA "CONSCIÊNCIA PSICOPEDAGÓGICA DA INCLUSÃO"

Lucas Jackson do Nascimento

Jane Eyre Gomes de Castro

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é constituída como a área nomeada por estudar a aprendizagem e suas designações conceituado por Beauclair (2009) e vêm ganhando novos olhares e concepções acerca de como a sua atuação nas dificuldades de aprendizagem e a sua ligação direta com a inclusão social, totalmente necessárias no ambiente escolar. A inclusão, por sua vez, é entendida a partir da concepção de Mantoan (2003) como a responsável por questionar as políticas, a articulação da educação especial e regular, e mais ainda, motivador da refutação do conceito da Integração²⁷. Fundamentada na sistematização sócio-política, as discussões acerca da inclusão social e suas políticas de inclusão enfrentaram barreiras e deixam de ser questões responsáveis por militantes dos direitos humanos e dos governantes e passa a torna-se de toda a sociedade. Em sua desconstrução, tira também o peso do professor

27 Entende-se como integração, a prática de inserir estudantes com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar regular sem nenhum suporte, fazendo-o adaptar-se àquele ambiente.

como único responsável por ser o propulsor da inclusão educacional, revertendo a inclusão como um processo interdisciplinar e contínuo, necessitando da atenção e trabalho de várias áreas (BRASIL, 2005).

A partir desta perspectiva, a Psicopedagogia atua como uma das grandes profissões responsáveis por assegurar em prática as políticas de inclusão e por ofertar a oportunidade à inclusão dos aprendentes não apenas na sala de aula, mas em todo o processo de ensino e aprendizagem. A percepção dos profissionais atuantes na Psicopedagogia é capaz de promover bastantes discussões, idealizando novas teorias e metodologias para facilitar o cumprimento destas leis, contribuindo também para a crescente consciência de implementação e ampliação do fazer psicopedagógico (RUBINSTEIN, 2017).

Como a Psicopedagogia pode atuar no cumprimento das leis de inclusão? Essa dúvida será o norteador do trabalho, verificando as discussões já iniciadas sobre o tema, analisando espaços em que o psicopedagogo pode estar inserido no cumprimento da inclusão escolar e a partir disso, trazer para a psicopedagogia a responsabilidade e consciência para tais discussões e percepções. Partiremos da tese em que há poucas publicações acerca do tema, incluindo recursos práticos e igualmente, de opinião destes profissionais que embasam diretamente a ação psicopedagógica.

Traçando então como motivações deste trabalho, a escassez de discussões acerca das práticas de avaliação e intervenção psicopedagógica, de como deve ser suas contribuições para a garantia da inclusão educacional de cidadãos com deficiências e necessidades de inclusão, vindo a necessidade de trazer estas discussões para a psicopedagogo como profissional ativo na garantia da inclusão, sendo assim, facilitador das políticas criadas.

A PSICOPEDAGOGIA: DE ONDE VEM E O QUE É?

Os processos de aprendizagem e seus déficits começaram a ser discutidos durante o fim do século XIX na França, onde os estudos eram dedicados à entender os processos de transtornos de aprendizagem em crianças com deficiências sensoriais e mentais. Ainda na França, em meados dos anos 40, deu-se o início do primeiro Centro

Psicopedagógico, cujo objetivo era rearranjar pacientes com práticas inadequadas tanto na escola quanto em seus lares. A partir disso, foram sendo constituídas discussões até que o primeiro curso de graduação em Psicopedagogia fosse criado na Argentina, país de grande concentração da Psicopedagogia na América do Sul. Estudava o tratamento dos transtornos através de estudos em motricidade, memória, atenção, percepção e no pensamento, visando preencher as lacunas encontradas a partir das dificuldades de aprendizagem (BOSSA, 2011).

O Brasil sofre influência dos cientistas argentinos que chegaram ao país com grande influência de Jorge Visca, ao criar um centro de estudos em Psicopedagogia na cidade de Curitiba e também de uma clínica comunitária, dedicado à tratar problemas de aprendizagem. Em 1979, na cidade de São Paulo, foi criado o primeiro curso em Psicopedagogia no Brasil, no Instituto *Sedes Sapientae*. A grande vinda de psicólogos argentinos ao Brasil incapacitados de clinicar fez com que os mesmos se adaptasse na educação, proporcionando assim, as primeiras ações psicopedagógicas no país (BOSSA, 2011; SAMPAIO, 2004 *apud* COSTA *et al* 2013).

O que hoje entendemos como Psicopedagogia então, tratava-se de uma área especializada nos sintomas das dificuldades de aprendizagem dos indivíduos, tendo como objetivo remediá-los e não considerada uma área independente com seus fundamentos próprios, mas sim um apunhado de várias disciplinas que se mesclavam, como a Psicologia, Pedagogia, Medicina, dentre várias outras. No início de sua formulação, o termo Psicopedagogia não era adotado, ao qual eram mais habituais noenclaturas como Reeducação Psicopedagógica, Pedagogia Relacional da Linguagem, Terapia Pedagógica e Reeducação ou ultrapedagogia²⁸ (RUBINSTEIN, 2017; NASCIMENTO, 2020).

Com os crescentes estudos na área, foi apontado como objeto de estudo da Psicopedagogia o processo de aprendizagem, os bons e os maus desempenhos, os aspectos afetivos, cognitivos e sociais do indivíduo, cujo objetivo passa a remediar ou reestruturar o processo de aprendizagem em todos os aspectos, usando os enfoques preventivo e terapêutico. A partir deste ponto, pensa-se em uma Psicopedagogia

28 Nomeado como ultrapedagogia pela influência da Medicina em descrever os tipos de déficits de aprendizagem de forma padronizada, comparando com a ultrassonografia.

que “*sai das asas*” de outras áreas e constrói seus próprios subsídios teóricos, com objetos e objetivos distintos, ou seja, com sua própria práxis e com uma identidade específica e única (SILVA, 2010; BOSSA, 2011; RUBINSTEIN, 2017).

CONCEPÇÕES DO OBJETO DE ESTUDO DA PSICOPEDAGOGIA

Segundo Bossa (2011), a busca do consenso de qual seria o objeto de estudo da Psicopedagogia e o que seria a própria Psicopedagogia é uma das maiores contradições e desafios da área, tendo em vista a sua interdisciplinaridade e a herança herdada do velho problema do paralelismo psicofísico²⁹. Como previamente falado que o objeto de estudo seria a aprendizagem e suas variáveis, o consenso aqui ainda em andamento não explicitado pela autora seria a de quais variáveis seriam essas e quais as mais presentes e primordiais para os estudos na Psicopedagogia.

Na concepção de diversos autores, a aprendizagem humana é o objeto de estudo e em sua maioria, demonstram a necessidade de observar e incluir o ambiente social e afetivo, percebendo a influência destes para os processos de aprendizagem. E que apesar das grandes divergências teóricas, alguns autores apresentam concepções que se completam e contemplam a totalidade ao que se pensa da ação psicopedagógica (BOSSA, 2011).

Como já visto, a Psicopedagogia usou da transdisciplinaridade para visitar outros campos de estudo e o que estas tinham a contribuir sobre a aprendizagem humana. Considerando assim, a atuação psicopedagógica tem foco voltado para os aprendentes, buscando perceber suas dificuldades e tentando saná-las aproveitando-se de suas potencialidades, cujo objetivo central é a produção da autonomia para o seu processo de aprendizagem. Hoje, tem-se analisado a atuação psicopedagógica incorporada em ambientes que não lhe eram habituais, a partir das novas discussões e exigências da sociedade que despertam novos meios para o se fazer e entender psicopedagógico (RUBINSTEIN, 2017).

29 Teoria criada por Fechner para fundamentar a dualidade humana em todos os aspectos e espaços.

Considerada então a área que permeia a Educação e Saúde, a Psicopedagogia vai além das suas áreas próximas, se preocupando com os processos de aprendizagem e a complexidade de seu desenvolvimento. Ela estuda os processos de cognição e aprendizagem, percebendo a influência dos aspectos familiares, educacionais e sociais, não se preocupando apenas com as aprendizagens formais, mas também com as informais, que são adquiridas em todos os espaços sociais. Embora as discussões de sobre o que é a Psicopedagogia e como ela se difere da Psi e da Pedagogia, não sendo um “fruto híbrido” das duas áreas, mas sim outra área de conhecimento (BEAUCLAIR, 2009; RUBINSTEIN, 2017).

A PSICOPEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO

Como citado, a Psicopedagogia tem dois enfoques: o enfoque preventivo e o enfoque terapêutico, sendo o trabalho dividido por Grassi (2009) em 3 níveis: (1) diminuição da frequência do surgimento dos problemas de aprendizagem; (2) diminuir e tratar os problemas já instalados; e (3) eliminar de vez os transtornos já instalados, partindo de um atendimento clínico. O nível 1 e 2, também podem ser entendidos como a Psicopedagogia Institucional. Entende-se então, a partir de Grassi (2009) que:

o trabalho psicopedagógico institucional é realizado com base na análise das redes de relações que se estabelecem em instituições que atuam, direta ou indiretamente, em processos de ensino e aprendizagem. Logo, seu objeto de estudo é a instituição, seja ela uma escola, um hospital ou uma empresa, onde pessoas se relacionam, ensinam e aprendem. p. 149

Reconhece logo por Psicopedagogia Institucional, o segmento responsável por orientar, formar e assessorar a comunidade atendida na tentativa de amenizar as dificuldades e/ou maximizar as aprendizagens, junto à criação de diagnósticos institucionais. Na escola, a atuação Psicopedagógica está ligada à gestão escolar, onde irá auxiliá-los nos modos em que deve ser conduzido e trabalhado os problemas de aprendizagem, dessa forma,

dando suporte para a coordenação pedagógica montar mecanismos metodológicos, adequando os projetos realizados no contexto escolar, formando os professores acerca de assuntos e métodos que irão facilitar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo acesso à educação de qualidade para e com todos (GRASSI, 2009; RUBINSTEIN, 2017).

A Psicopedagogia Institucional apresenta poucos subsídios teóricos sobre sua prática, já que o segmento clínico apresenta uma maior discussão dentro da área. Ainda assim, grandes discussões acerca da prática psicopedagógica no âmbito institucional tem ganhado espaço, como o Psicopedagogo como colaborador da gestão escolar, o assessoramento psicopedagógico e o auxílio psicopedagógico no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (AZEVEDO, 2014; JORNADA DE PESQUISA, 2017).

INTEGRAÇÃO X INCLUSÃO: A BRIGA DE CONCEITOS

Antes de pincelar sobre o efeito da Psicopedagogia e das políticas de inclusão quando postas sob uma mesma ótica, é necessário entender a briga conceitual entre Integração e Inclusão. Mantoan (2003) relata que a partir dessa briga, provoca várias polêmicas entre profissionais da área de saúde, associações de pais que adotam métodos tradicionais, professores da educação especial com receio de mudanças bruscas, até mesmo em pesquisadores das universidades. Independente de terem significados semelhantes, são aplicadas para simbolizar posições teórico-metodológicas divergentes.

Por integração, entende a introdução de alunos com deficiência nas escolas regulares ou agrupá-los em escolas especiais, classes especiais, dentre outros espaços. Ainda segundo a autora, sua caracterização se dá pelo princípio da normalização, em todos os aspectos da vida, daquelas que sofrem ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. Este processo de introdução ocorre em um sistema educacional, onde dispõe de todos os tipos de atendimento, considerando assim, um ingresso parcial, tendo em vista os serviços educacionais segregados a partir do sistema vigente.

Enquanto a inclusão critica as políticas e organizações da educação especial e regular, e mais ainda, refuta os fundamentos teóricos da

integração. A integração tem como finalidade inserir os excluídos do ensino previamente e a inclusão vai de encontro ao sintetizar a indispensabilidade de não excluir ninguém desde os primórdios da educação regular, sugerindo uma modificação organizacional, considerando todas características individuais dos alunos e elaborando a partir das demandas encontradas.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Após entender a construção e estrutura da Psicopedagogia e os processos políticos da inclusão, seguiremos a entender o que é e como é organizado o Atendimento Educacional Especializado, suas contribuições para a inclusão escolar e como o Psicopedagogo atua neste dispositivo. Entende-se o AEE como uma parte da Educação Especial, onde sua responsabilidade é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Suas atividades tem como objetivo complementar e não substituir as aulas comuns, eliminando obstáculos para integral participação dos alunos, promovendo a autonomia dos mesmos dentro e fora do ambiente escolar, considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2005, 2008; GARCIA; DAGUIEL; FRANCISCO, 2010).

Complementando o pensamento, o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 define o AEE como “(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (...)”, enfatizado em seu Art. 1, parágrafo 1.

O documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008) sintetiza:

Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. p. 10

Nessa perspectiva de imersão, compete então ao profissional psicopedagogo auxiliar no desenvolvimento das habilidades, na construção de métodos e intervenções junto à comunidade escolar para aqueles que estão inseridos no AEE consigam desenvolver-se, diminuindo as dificuldades encontradas no caminho da aprendizagem, bem como subsidiando o conhecimento de patologias, transtornos e métodos de eficácia da aprendizagem aos profissionais da instituição, enfatizando a necessidade da parceria entre o professor e o psicopedagogo, onde promoverão seus conhecimentos a fim de intermediar as ações de ambos, garantindo assim a educação a todos os alunos, tanto no ensino regular quanto na complementação do ensino especial (MANTOAN, 2008; SMOLARECK, 2017).

A “CONSCIÊNCIA PSICOPEDAGÓGICA DA INCLUSÃO”

Para o cumprimento do psicopedagogo como propulsor da garantia dos direitos à educação e desenvolvimento humano, é preciso criar-se então a aqui denominada de “Consciência Psicopedagógica da Inclusão”, ou seja, produzir uma linha de pensamento e de conhecimento acerca das leis que comandam a educação especial e inclusiva no Brasil. Consciência essa que só conseguirá ser formulada após intensificação de estudos entre a psicopedagogia e as leis de inclusão, a inserção destas nos componentes curriculares de formação dos psicopedagogos no país e normalização das conversas sobre as leis no meio psicopedagógico. Para isso, toda a comunidade psicopedagógica deve estar aberta ao diálogo e evolução do tema, proporcionando também o crescimento da área de estudo da psicopedagogia.

Alguns estudos já afirmam a prática psicopedagógica na perspectiva inclusiva e informam o papel da psicopedagogia no cumprimento desta inclusão. Estes estudos falam em sua totalidade sobre como a prática institucional pode contribuir para a inclusão de estudantes, sejam eles com deficiências ou não (MASINI, 2003), focam em especificidades e déficits (LOPES, 2011; MARTINS, 2011) e na construção de como deve ser o pensamento psicopedagógico frente à inclusão escolar (CASTRO, 2004; SOARES, 2013; FELIX, 2014; SMOLARECK, 2017; FERNANDES, 2017).

Em especial, Smolareck (2017) monta em sua pesquisa 10 diretrizes protocolares referentes à ação do psicopedagogo no Atendimento Educacional Especializado. As diretrizes que abaixo (Tabela 1) serão apresentadas, são formuladas precisas e contemplam os argumentos aqui apresentados para uma psicopedagogia eficaz no AEE.

Tabela 1. Diretrizes Protocolares

ORDEM	DIRETRIZ PROTOCOLAR
01	A intervenção psicopedagógica, em educação especial, deve constituir-se sempre relacionada com as questões da aprendizagem, concebendo sua abordagem de maneira multiprofissional, vinculada às dimensões das dificuldades e transtornos associados à deficiência.
02	A atuação psicopedagógica no Atendimento Educacional Especializado deve buscar a efetiva aprendizagem, garantindo os processos de inclusão escolar e social por meio de estratégias que potencializem o estudante, respeitada sua caracterização diante da deficiência.
03	A atividade psicopedagógica deverá ser garantida a partir do estudo e da compreensão técnica do quadro de deficiência do estudante, propondo ações frente às dimensões da aprendizagem para efetivar uma intervenção legítima.
04	A prática em psicopedagogia deverá se dar, nas salas de recursos multifuncionais, sempre que possível, com a participação, em estudos com outros profissionais, na perspectiva de ampliar o entendimento acerca das deficiências, qualificando os planos de desenvolvimento individuais dos estudantes no que tange aos aspectos da aprendizagem.
05	O profissional da psicopedagogia, em educação especial, poderá participar de processos de elaboração a organização de projetos institucionais que efetivem aderência a plataformas de educação continuada junto aos profissionais que atuam com os estudantes do Atendimento Educacional Especializado.
06	O psicopedagogo deverá, observando as dimensões éticas, no Atendimento Educacional Especializado, diante dos estudos acerca das deficiências individuais de cada estudante, resguardar-se ao sigilo profissional, garantindo a confidencialidade dos casos.

07	A intervenção psicopedagógica exigirá do profissional que atua em salas multifuncionais, manter-se atualizado quanto aos conhecimentos da especificidade das deficiências que abrangem os estudantes em processo de atendimento.
08	O psicopedagogo, no Atendimento Educacional Especializado, deverá realizar respeitados os parâmetros legais e éticos, a participação em eventos que ampliem a possibilidade de aprofundamento teórico- metodológico no campo da educação especial.
09	No Atendimento Educacional Especializado, a atuação psicopedagógica irá garantir o encaminhamento do estudante a outros profissionais quando necessário, atentando para a complexidade da deficiência, garantindo os aspectos da intersetorialidade.
10	O profissional da psicopedagogia, em atuação no Atendimento Educacional Especializado, buscará respeitar e observar o Código de Ética aprovado e em vigor da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), buscando perseguir sempre suas orientações e diretrizes.

Fonte: SMOLARECK (2017).

O autor traz uma grande contribuição para a prática psicopedagógica e para a construção da consciência psicopedagógica na prática da educação inclusiva, especialmente no AEE. Suas diretrizes apontam um norte para as atividades em que o psicopedagogo deve exercer no âmbito escolar, seguindo as leis existentes sobre as políticas de inclusão e à luz do Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). De forma geral, o psicopedagogo irá participar da manutenção das práticas dos profissionais inseridos no AEE e fornecendo conteúdo teórico-metodológicos para organização das ações do AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o psicopedagogo e as políticas de inclusão andam fortemente incorporados. Ainda que o psicopedagogo não apareça explicitamente nas leis, documentos e decretos, faz-se necessário exatamente por este motivo as discussões entre a Psicopedagogia e o Estado para que possa ser conquistado estes espaços e para que os

psicopedagogos comecem a perceber a importância de novos meios de pesquisa e trabalho, como também, proporcionar o conhecimento e desenvolvimento da noção das leis que norteiam a educação especial no Brasil.

Este trabalho teve como objetivo tratar da psicopedagogia à luz da perspectiva institucional, mas trazemos também a necessidade de pensar a “Consciência Psicopedagógica da Inclusão” para o psicopedagogo que tem seu foco na clínica. Por diversas vezes o direito à educação é negado pela escola para o aprendiz que está em atendimento psicopedagógico e o profissional deverá ter consciência do seu papel como apoiador na luta para a efetivação da inclusão e permanência do aprendiz no processo regular de ensino, sabendo quais leis asseguram esses direitos, usando dessas leis quando situações de exclusão escolar acontecerem.

O psicopedagogo tem o poder de modificar a percepção da comunidade escolar sobre o processo de inclusão, tendo em vista que o processo de exclusão está enraizado no ambiente escolar, na formação dos profissionais sob uma prática tradicional e conservadora. Perceber que as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem também estão inseridas nas formas de como as aulas são planejadas e executadas se faz como pontapé para a transformação da educação inclusiva.

Formando-se assim, o maior desafio para a educação inclusiva consiste em ter profissionais bem preparados para modificação de atitudes diante das demandas encontradas, escolas dispostas a oferecer educação para todos e não menos importante, psicopedagogos conscientes de seu espaço de trabalho e sua capacidade de ir além do que já está predefinido, provocando-se à mudança de prática e incentivando os demais profissionais da educação a fazerem o mesmo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heleneide. **ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: O QUE É E COMO SE FAZ**. Santos: Unisanta Humanitas, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/issue/view/39>. Acesso em: 06 jan. 2020.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BEAUCLAIR, João. **Para entender psicopedagogia, perspectivas atuais, desafios futuros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. v. 1, n. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário, v. 1. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**, Brasília, 2005.
- CASTRO, M.L.G. O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL: o psicopedagogo como agente de inclusão social. : O PSICOPEDAGOGO COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 21, n. 65, p. 94-107, maio 2004. Disponível em: <http://revis-tapsicopedagogia.com.br/detalhes/353/o-olhar-psicopedagogico-na-instituicao-educacional--o-psicopedagogo-como-agente-de-inclusao-social>. Acesso em: 02 maio 2020.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, João Pessoa. **Anais V CONEDU**. Campina Grande, PB: Realize, 2018. 12 p. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- COSTA, Ana Araújo; PINTO, Telma Maranhão Gomes; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Análise Histórica do surgimento da Psicopedagogia no Brasil. **Id On Line Revista de Psicologia**, [s.l.], v. 7, n. 20, p.10-21, 30 jul. 2013. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/234/258>. Acesso em: 13. Jan. 2020.

- FERNANDES, S.S. **Assessoramento Psicopedagógico no Atendimento Educacional Especializado**. 2017. 26 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicopedagogia, Psicopedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15439>. Acesso em: 07 maio 2020.
- FELIX, V.S. **CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PROBLEMAS EDUCACIONAIS: como a psicopedagogia pode atuar?**. 2014. 32 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicopedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/br/>. Acesso em: 07 maio 2020.
- FREITAS, F. P. M.; SCHNECKENBERG, M. A gestão da educação especial inclusiva no Brasil: uma análise histórica das Constituições Nacionais e Leis de Diretrizes e Bases. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 64–76, 11 fev. 2014.
- GARCIA, A.D.; DAGUIEL, F.G.N.; FRANCISCO, F.P.S. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2010. Disponível em: <pairespecial.blogspot.com.br/2013/02/atendimento-educacionalespecializado.html>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- GRASSI, T. M. **Psicopedagogia: um olhar, uma escuta**. Curitiba: IBPEX, 2009.
- JORNADA DE PESQUISA, 22., 2017, Ijuí, RS. **O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**. Ijuí, Rs: Unijui Editora, 2017. 12 p.
- LOPES, J.C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2012. 44 f. Monografia (Especialização) – Curso de Psicopedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/3523>. Acesso em: 06 maio 2020.
- NASCIMENTO, L.J. **A trajetória histórica da Psicopedagogia e antigos nomes utilizados para representar esta ciência**.

2020. Disponível em: <<https://lucaspicopedagogo.blogspot.com/2020/04/a-trajetoria-historica-da.html>.. Acesso em: 12 fev. 2020.

MACEDO, P. C.; TEIXEIRA, L. C.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Editora Edur, Seropédica/RJ, 2011.

MANTOAN, M.T.E. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. In: Inclusão, Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, v. 1, n. 1, p. 12-16, outubro, Brasília, 2008.

MARTINS, B.A. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL À INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Eduel, 2013. p. 2054-2062. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/192-2011.pdf> Acesso em: 06 maio 2020.

MASINI, E.f.s.. Psicopedagogia & Inclusão: o papel do profissional e da escola. : o papel do profissional e da escola. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 20, n. 61, p. 2-6, jan. 2003. Disponível em: <http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/466/psicopedagogia---inclusao---o-papel-do-profissional-e-da-escola>. Acesso em: 06 maio 2020.

RUBINSTEIN, E. Psicopedagogia, Psicopedagogo e a construção de sua identidade. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 105, n. 35, p.310-319, 2017. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/541/psicopedagogia--psicopedagogo-e-a-construcao-de-sua-identidade>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SILVA, M.C.A. **Psicopedagogia**: a busca de uma fundamentação teórica. 2ª ed. São Paulo/SP: *Paz e Terra*, 2010.

SOARES, C.c.r.. **INTERFACES ENTRE SUJEITOS DA AMBIENTOTERAPIA, PSICOPEDAGOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR**: horizontes possíveis. 2013. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/77256>. Acesso em: 07 maio 2020.

SMOLARECK, R.D. **Legitimidade do espaço psicopedagógico no atendimento educacional especializado**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rs, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15194>. Acesso em: 07 maio 2020.

MODELAGEM MATEMÁTICA E A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O CONSUMO DA ÁGUA

Renato Machado Aquino

Pedro Carlos Pereira

INTRODUÇÃO

Várias têm sido as estratégias pedagógicas para auxiliar o trabalho em sala de aula do professor de matemática. Muitas propostas têm sido feitas envolvendo diversos tipos de materiais curriculares tais como o ábaco, o material dourado, o jogo; outras ainda envolvem variados recursos tecnológicos: nestas últimas podemos incluir os softwares educativos, o uso da internet que pode incluir ambientes virtuais de aprendizagem, o recurso à gravação de áudios e vídeos digitais. Todas essas estratégias, em geral, se devidamente mediadas pelo professor, podem tornar mais agradável a aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Além disso, pode facilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, despertar sua curiosidade e gosto pelos assuntos ligados à matemática, estimular sua capacidade de argumentar, fazer hipóteses, defender seus pontos de vista. Tão ou mais importante que essas habilidades, um trabalho produtivo de mediação pelo professor pode auxiliar o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

A Modelagem Matemática tem sido, já há bastante tempo, uma das metodologias para o desenvolvimento do conhecimento científico da matemática. Tal metodologia tem sofrido adaptações no sentido de

poder ser utilizada na sala de aula de matemática, nos diversos níveis de ensino. No presente trabalho, a linha teórica da modelagem matemática seguida foi a de sugerir aos estudantes o uso da modelagem matemática no estudo do tema água e as consequências socioeconômicas de seu uso. O tema e o envolvimento dos alunos em sua discussão serviram de motivação para o estudo e aplicação dos conteúdos matemáticos. Além do mais, objetivou-se o desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos em relação a um assunto tão importante em nossos dias.

1. MODELAGEM MATEMÁTICA E A SALA DE AULA

A Modelagem Matemática, *stricto-sensu*, é um ramo da assim chamada Matemática Aplicada que utiliza técnicas matemáticas e computacionais avançadas para a compreensão de fenômenos, não matemáticos, da realidade. O processo de modelagem consiste das seguintes etapas (BASSANEZZI, 2006, p. 26 e ss.):

(1) Experimentação – Essa é a etapa de obtenção de dados e informações a respeito do fenômeno a ser estudado. O tratamento estatístico dos dados e as técnicas de pesquisa empregadas podem ser fundamentais na seleção de variáveis a serem estudadas.

(2) Abstração – Esta é a fase de estabelecimento e seleção de parâmetros a variáveis cuja relação definirá o modelo matemático que descreverá o fenômeno analisado. Nesse sentido, hipóteses e simplificações são feitas para delimitar os aspectos relevantes do objeto de estudo e permitir o seu tratamento matemático, mantendo a sua relevância.

(3) Resolução – Essa é a etapa em que se encontra soluções que satisfazem as relações matemáticas que descrevem o fenômeno. Em geral essas relações são consideradas satisfatórias se obtidas dentro de uma margem de erro pré-definida.

(4) Validação – Esse é o momento de verificar o quanto as soluções encontradas descrevem o fenômeno analisado. Estas seriam consideradas satisfatórias se conseguem ser um bom

retrato dos aspectos relevantes do fenômeno. Aqui há a confrontação de todo o processo de abstração feito anteriormente com a realidade.

(5) Modificação – Caso se chegue à conclusão de que o modelo matemático obtido não reflete os aspectos selecionados como relevantes do fenômeno analisado, deverá haver uma reavaliação de todo o processo de obtenção do modelo. Novas hipóteses e possíveis simplificações deverão ser feitas de modo que haja uma reformulação do modelo matemático obtido. Isso é feito no sentido de que o modelo reformulado descreva com mais precisão o fenômeno objeto de estudo.

Alguns autores vislumbraram a possibilidade de utilização da Modelagem Matemática em sala de aula, considerando esta uma possibilidade real de envolverem os estudantes no processo de construção dos conceitos matemáticos.

Biembengut (2016) salienta que, a modelagem deve ser utilizada na escola levando em consideração que ela é, antes de tudo, um processo de pesquisa. Nesse sentido, com as devidas adaptações, o estudante deve ser envolvido, pelo menos, nas etapas do processo de modelagem que dão um roteiro, em essência, para um trabalho que se queira eficaz com os conteúdos matemáticos.

Uma visão mais ampla da modelagem é proposta por Caldera, Malheiros e Meyer (2013). Segundo esses autores, a modelagem não deve ter como foco apenas o conteúdo matemático:

(...) mas discutir problemas da realidade e usar a Matemática para compreendê-la. Temos consciência de que para professores de Matemática formados numa concepção de que, mais importante que o aluno está a própria Matemática, isso é muito difícil de aceitar. Entretanto, nessa postura por nós defendida, a Modelagem e a Matemática se posicionam no mesmo patamar das preocupações sociais. (p. 51)

Nesse sentido, essa proposta de trabalho, quando transplantada para sala de aula, está calcada numa postura de criticidade do aluno em

relação a algum aspecto da realidade. O aluno deve utilizar os conteúdos matemáticos como instrumentos de investigação crítica da mesma, sendo que deles se lança mão de acordo com as necessidades do processo de conhecimento. Já não há, aqui, lugar para o currículo onde o conhecimento se apresenta fragmentado. Nessa proposta, os conhecimentos se apresentam interconectados, conexão determinada pela problemática que está sendo estudada. Em particular, os conteúdos matemáticos passam a ter um sentido, dentro do contexto em que são estudados. Desde já fica posto um desafio para o trabalho do professor, na sua relação com os alunos, na sua compreensão dos conteúdos matemáticos. Alunos e professores devem abandonar uma postura passiva em relação ao conteúdo matemático e à realidade a se conhecer – e um processo de mútua construção e reconstrução de concepções. É um constante vir-a-ser.

Barbosa (2001; 2004) traz uma concepção de modelagem que tem vários pontos em comum com a proposta anterior. Segundo ele, a modelagem deve ser baseada em situações que propiciem ao aluno problematizar, investigar e responder às questões suscitadas. Nesse sentido, o professor deve convidar os alunos para um verdadeiro processo de pesquisa, onde situações da vida real ou idealizadas servirão de base à mesma. Os conteúdos matemáticos, nesse caso, não obedecem ao esquema curricular linear, mas deles se lança mão de acordo com as necessidades do desenvolvimento do trabalho de modelagem. Neste trabalho, seguimos de perto esta última proposta.

2. MODELAGEM MATEMÁTICA E O CONSUMO DE ÁGUA

Durante as aulas de Metodologia de Ensino no Curso de Licenciatura em Matemática e nos encontros realizados pelo Programa Residência Pedagógica em Matemática do DEMAT/UFRRJ muito se discutiu como é educar matematicamente e como o professor, em sala de aula, pode apreender a atenção do seu aluno com atividades significativas e que estejam relacionadas ao seu cotidiano. Para tanto, consideramos a Modelagem Matemática, como uma metodologia de ensino, que nos traz a possibilidade de trabalharmos temas do nosso

dia-a-dia, com maior eficiência e sentido para os conteúdos matemáticos durante as aulas.

A turma selecionada para a aplicação da nossa atividade foi uma do 1º Ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual, localizada no município de Seropédica/RJ. E a atividade escolhida foi a “**Conscientização Sobre o Consumo da Água**”. Inicialmente, de forma livre e espontânea, conversamos com os alunos sobre o objetivo do projeto e como ele estava constituído. Em seguida, perguntamos aos alunos o que é consumir água de forma consciente. E, dando continuidade, qual o cuidado que devemos ter com o consumo de água ao tomar um banho e escovar os dentes, que são atividades básicas e essenciais para a higiene pessoal de um ser humano. Algumas interrogações foram apresentadas durante a conversa e os próprios alunos consideraram que deveríamos discutir sobre a quantidade de água gasta em um banho e abaixo citamos algumas das questões que eles avaliaram como as mais importantes:

- Qual a quantidade de água que gastamos ao deixarmos o chuveiro aberto durante todo o banho?
- O quanto de água que gastamos durante um banho, se fecharmos o chuveiro durante o momento em que estamos nos ensaboando?
- Qual a economia de água que temos ao compararmos as duas situações anteriores?
- Calcular o quanto de água economizamos por dia, semana, mês e ano, de acordo com a quantidade de banhos que tomamos, em média, por dia.
- Considerando a população total do Estado do Rio de Janeiro, qual a economia de água, em média, que temos por dia?

Após a realização dessa primeira etapa da atividade, realizamos uma nova discussão com os alunos sobre a conscientização e a importância do uso adequado da água para o planeta e para o valor a ser pago pelo consumo.

Dando prosseguimento, foi pedido aos alunos que anotassem o tempo que cada um gasta para tomar seu banho e se fecham, ou não, o

chuveiro durante o banho. Devido à variedade de valores apresentados pelos alunos, fizemos a seguinte pergunta: qual o valor que teremos que considerar? Após uma discussão chegamos à conclusão que deveríamos ter a média desses valores. Outra pergunta surgiu: qual média e como fazemos seu cálculo? Para os dados obtidos, concluímos que a média aritmética simples era a mais conveniente e assim passamos a ter uma quantidade como referência.

No primeiro momento da coleta de dados construímos a seguinte tabela:

Tempo de banho	Tempo com a água aberta	Água gasta	Economia	Quantidade de banho por dia
----------------	-------------------------	------------	----------	-----------------------------

Com a tabela preenchida e após outras discussões, construímos a segunda tabela:

Tempo de banho	Tempo com a água aberta	Água gasta	Economia	Quantidade de banho por dia	Água gasta por dia	Economia por dia
----------------	-------------------------	------------	----------	-----------------------------	--------------------	------------------

Neste momento um dos alunos afirmou: *“eu gasto muita água, pois a Cedeae é perto da minha casa e por isso a água nunca vai acabar”*, os alunos riram da situação, mas em seguida explicaram que não funciona assim e deixaram claro que quando a água acabar, vai ser para todos. Neste momento, reafirmamos e ressaltamos que já tem estudos sobre o fim da água para consumo e que esse dia está muito perto de acontecer, caso o uso seja de forma inadequada. Os alunos terminaram de preencher a segunda tabela e então criamos uma outra tabela, constando o nome de cada aluno e a economia de água por semana, mês e ano e para o seu preenchimento os alunos fizeram uso da calculadora.

Aluno	Água gasta por dia	Economia por dia	Economia por semana	Economia por mês	Economia por ano
-------	--------------------	------------------	---------------------	------------------	------------------

Após construirmos essa tabela com os alunos tivemos o seguinte resultado:

Nome	Água Gasta/Dia	Consumo Mês/Dia	Semana	Mes	Ano	Dias que iam Sobreviver
Maria:	135L	135L . 7	945 L	4050 L	49 275 L	193 dias
Tiffany:	378L	108L . 7	756 L	3240 L	39 420 L	155 dias
Manu:	135L	135L . 7	945 L	4050 L	49 275 L	193 dias
Erik:	135L	135L . 7	945 L	4050 L	49 275 L	193 dias
Karine:	360L	0L . 7	0L	0L	0L	0 dias
Samuel:	324L	0L . 7	0L	0L	0L	0 dias
Samuel:	28,2 L	72,9 L . 7	510,3L	2187L	26 608,5	105 dias

254 L/Dia PAR. Sobreviver

Dias que iam Sobreviver

Fonte: Foto do Autor

Após o preenchimento da tabela os alunos realizaram uma pesquisa na internet e encontraram a notícia que para cada banho de 15 minutos é gasto, aproximadamente, 135 litros de água. Logo realizaram algumas operações aritméticas, com uso da calculadora, e concluíram que a cada minuto são gastos 9 litros de água. A outra pesquisa foi para saber quantos litros de água por dia o ser humano precisa para viver e de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) cada pessoa precisa de 110 litros de água por dia. Porém, a média do consumo de água de cada brasileiro é de 154 litros por dia, ou seja, são 44 litros a mais do que a ONU determina como necessário. O que nos deixou estupefato é que no Estado do Rio de Janeiro o consumo é de 254 litros por pessoa, por dia, em média, isto é, o gasto é maior do que o dobro recomendado pela ONU.

Para darmos seguimento na atividade, discutimos com alunos qual média usaríamos para realizarmos nossos cálculos e por unanimidade todos opinaram em usar a média do Rio de Janeiro, pois é a nossa realidade e o mais próximo do nosso cotidiano.

Ao final conversamos e discutimos o quanto uma atitude, por mais simples que seja, pode contribuir para o bem estar de todos e uma economia no valor a ser pago em um conta de água. Um dos alunos disse que, seguindo as normas da ONU, somente ele, em sua casa, economizaria mais de 49 mil litros de água por ano. Ao perguntamos aos alunos se esse trabalho mudaria algo na vida de cada um, a grande maioria

alunos ficaram empolgados e nos disseram que passariam economizar mais e informaria a maior quantidade de pessoas possível.

O final dessa atividade coincidiu com o período de realização da I Feira de Matemática da escola e os alunos aceitaram apresentar o trabalho e dividir com todos da comunidade escolar a importância do consumo consciente da água, o que causou um excelente impacto.



Fonte: Foto do Autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa atividade procuramos apresentar aos alunos, da escola pública, que os conteúdos matemáticos, apresentados na sala de aula, podem contribuir para melhor compreendermos as situações problemas do nosso dia-a-dia.

Os alunos, no final da atividade, afirmaram que passarão a prestar mais atenção no consumo de água e que alguns de seus hábitos de higiene pessoal sofreriam mudanças. A professora da turma afirmou que repetirá a atividade para saber qual será a economia de água quando escovamos os dentes de forma adequada.

Apresentamos a professora de Matemática a proposta da realização desta atividade em conjunto com as professoras de Geografia, Ciências

e Língua Portuguesa para que os alunos tenham uma visão mais ampla da relação entre as disciplinas e que os conceitos de cada uma estão relacionados entre si.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico, In: **24ª Reunião Anual da Anped**, Anais ... Caxambu, 2001.

_____. Modelagem Matemática: O que é? Por quê? Como? **Veritati**, n.4. pp. 73-80.

BASSANEZI, R. C., **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática**, São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

BIEMBENGUT, M. S., **Modelagem na Educação Matemática e Ciência**, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

MEYER, J. F. C. A., CALDEIRA, A. D. , MALHEIROS, A. P. dos Santos, **Modelagem em Educação Matemática**, 3 ed., Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013. (Col. Tendências em Educação Matemática).

ESPAÇO DIALÓGICO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DE MÉDICOS E ENFERMEIROS: DA MOTIVAÇÃO PARA A AUTONOMIA E PROTAGONISMO DE PETIANAS E PETIANOS

Beatriz Oliveira da Cunha

Paulo Afonso Santos Campelo

Carmem Irany dos Santos Oliveira

Iêda Maria Louzada Guedes

INTRODUÇÃO

No final da década de 1960, com a reforma universitária, no Brasil, as universidades deixariam de ocupar o lugar de transmissora de saber, para ocupar o espaço ativo de produção de conhecimento. Nesse sentido, seria a universidade detentora do compromisso de proporcionar, ao acadêmico, uma formação ímpar, permitindo o desenvolvimento de uma formação crítica e fomento ao domínio de tecnologias, comunicação e atividades em grupo (GIL,2002; FORNAZIERO;GIL, 2003).

A formação em Medicina e em Enfermagem, dentre outras dos cursos da área de saúde, enquanto um indicador de qualidade em saúde (MORETTI-PIRES;BUENO, 2009), se constituiu em fator relevante e presente nas inquietações da Organização Mundial da Saúde

(OMS), Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) e Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), dentre outras (FERREIRA et al., 2000; FIOROTTI;ROSSONI;MIRANDA, 2007).

Tanto a formação em Medicina, quanto a em Enfermagem se construíram, experimentando severas críticas, ao modelo de educação adotado, ao longo dos anos, culminando, em 2001, com a concepção das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para nortear as composições curriculares desses cursos. Com as DCNs, o ensino dos médicos e enfermeiros, bem como demais profissionais de saúde, se tornou um dos problemas principais, a serem confrontados, frente aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2001a; BRASIL,2001b)

No curso de Medicina, as DCNs de 2001 preconizaram a interdisciplinaridade, no ensino, importante no atendimento ao princípio da integralidade do cuidado, contudo, não estava em harmonia com as transformações ocorridas no SUS, pois não previam uma visão histórico-social e humanística dos usuários (GOMES, et al., 2010; COSTA, et al., 2014; SILVEIRA, 2015). A formação do médico, com olhar, unicamente, anatomoclínico, desenvolvida historicamente, num padrão de atendimento hospitalocêntrico, era contraditória e não alinhada à formação generalista, voltada para o atendimento às necessidades da população atendida pelo SUS (MORETTI-PIRES;BUENO, 2009; COSTA, et al., 2014; SILVEIRA, 2015).

Em 2014, a Resolução N° 3 instituiu as novas DCNs do curso de graduação em Medicina, com recomendações de adequação do currículo de formação médica. Dentre as orientações pautavam, que, em todo o percurso de formação, os aspectos biológicos, socioculturais e humanísticos deveriam ser previstos, de forma interdisciplinar e multiprofissional. Nesse contexto, era iminente a preocupação com um currículo, para atuação em todos os níveis de atenção, em saúde, e para a prática de ações de promoção, prevenção e reabilitação em saúde, pressupondo uma formação reflexiva e crítica, baseado em pressupostos éticos, com respeito ao direito, cidadania e dignidade humana (BRASIL, 2014).

No curso de Enfermagem, as DCNs de 2001 foram construídas, mediante a necessidade de transpor as matrizes curriculares, então cen-

tradas nos aspectos biológicos e práticas medicalizantes, a partir de propostas de profissionais, por meio da associação de classe, de entidades de ensino e da sociedade civil. Dessa forma, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) seriam norteados a adequar suas matrizes curriculares, para a formação do Enfermeiro, em conhecimentos, habilidades e atitudes éticas, alinhadas as demandas dos serviços de saúde e da intersectorialidade (BRASIL, 2001b; DA FONTOURA WINTERS; DO PRADO; HEIDEMANN, 2016).

Após mais de dez anos da publicação das DCNs do curso de Enfermagem, a materialização das DCNs do curso de Enfermagem, ainda não se concretizara, em alguns aspectos fundamentais para a formação profissional, motivando vários estudos e debates, quanto às dificuldades encontradas e proposições de modificações (TEIXEIRA, 2017; MARÇAL, 2014). Estudos destacaram as dificuldades e contradições entre a formação teórico-prática e a práxis profissional, considerando estratégias pedagógicas adequadas, refletindo possibilidades de enfrentamentos e superação dessas dificuldades (NOZAWA, et al., 2003; ARAUJO; BARBOSA, 2004; CORBELLINI, 2010). Outros estudos, ainda, evidenciam a dissociação entre teoria e prática e questões referentes ao Estágio Curricular Supervisionado, apontando a deficiência de integração da academia com espaços de prática intra e extra-muros (FAUSTINO; EGRY, 2002; NOZAWA, et al., 2003; ARAUJO; BARBOSA, 2004).

Atualmente, os projetos pedagógicos para a formação em Medicina, no Brasil, preveem a carga horária mínima de 7.200 (sete mil e duzentas) horas e prazo mínimo de 6 (seis) anos para sua integralização. (BRASIL, 2014). No curso de Enfermagem, os projetos pedagógicos preveem 4.000 (quatro mil) horas e o prazo mínimo de 5 (cinco) anos para a integralização (BRASIL, 2008; BRASIL, 2014);

As últimas reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos de Medicina e Enfermagem, da Universidade Federal, foram realizadas em 2010 e 2008, respectivamente. O perfil do profissional egresso é um profissional generalista, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de res-

ponsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (UFPA,2008; UFPA, 2010).

Considerando, que as DCNs permitem maior autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) e, na perspectiva, da formação de médicos e enfermeiros com perfil para uma prática social, capaz de atender as necessidades de saúde da população e demandas do SUS, pressupõe repensar conteúdos de ensino, procedimentos didáticos e técnicas pedagógicas e referencial teórico-pedagógico, na viabilização de proposições, que amparem uma aprendizagem significativa, transformadora e adequada às demandas sociais e profissionais, apresentadas na contemporaneidade (FERNANDES;REBOUÇAS, 2013; BRASIL, 2014; CARNEIRO;PORTO, 2014; DA FONTOURA WINTERS, 2016; MEIRELES;FERNANDES;SILVA, 2019;).

A concentração de conteúdo necessária a formação é extensa, no sentido de desenvolver as competências necessárias, para a formação dos futuros profissionais. Essa carga horária é constituída de uma reunião significativa de conteúdo, dos componentes curriculares, bem como atividades avaliativas. Frequentemente, os acadêmicos priorizam o estudo de uma disciplina, em detrimento das outras. Apesar dos avanços previstos nas DCNs, geralmente, a fixação dos conteúdos é realizada por meio de exercícios de repetição e o valor central das provas, como instrumento de avaliação, mede a quantidade e a exatidão da reprodução desses conteúdos e as notas indicam o patrimônio cultural acumulado, onde os discentes orientam seus estudos, pelo que será avaliado e, não pelo seu desejo de aprender (ARANHA,1996; GADOTTI, 2003).

A práxis, baseada na transferência de conhecimento e memorização e utilização de provas e notas, que desconsideram o mundo, prática e singularidades dos acadêmicos, sinaliza para a falta de formação pedagógica, da maioria dos docentes (VASCONCELOS, 2011).

Segundo Ausubel (1978), a aprendizagem pode se desenvolver de forma significativa ou repetitiva (mecânico). Para a aprendizagem ser significativa, o tema deve estar relacionado aos conhecimentos prévios dos discentes, que passam a atribuir significado a esse conteúdo. Em contrapartida, a aprendizagem repetitiva não estabelece conexões entre o novo e o visto anteriormente. Portanto, o conhecimento adquirido,

através da aprendizagem significativa, terá mais consistência, já que será modificado, integrado e usado, não apenas no momento da atividade, mas em futuras situações da formação, nas atividades de pesquisa, no ensino e da prática profissional (MICHAEL, 2001),

As possibilidades de cooperação entre acadêmicos encontram-se diminuídas, devido ao ânimo intelectual de assimilação dos conteúdos e a validação das notas nas provas classificatórias, que são estimuladoras de competição (ARANHA,1996; GADOTTI, 2003). Para Freire (1987), a relação estabelecida, entre professor/a, que sabe que o/a estudante não sabe e o/a estudante, que sabe que o/a professor/a sabe, é uma relação de dominação. A didática deve se intercalar ao diálogo, envolvendo a todos, na formação da construção coletiva da educação, como uma metodologia, com estratégia coletiva, dialógica e de protagonismo do processo de ensino aprendizagem. Kelchermans (2009), ressalta a chamada “concepção reducionista da educação”, na qual se reduz e altera, o que conta como ensino e aprendizagem de qualidade e o significado de “ser professor”, o que resulta na perda de fontes motivatórias, comprometimento e satisfação profissional, sendo estes fundamentais para a realidade educativa.

No atual contexto da saúde, é essencial o desenvolvimento de novas técnicas e propostas para a readequação da formação do profissional, portanto, cabe às universidades identificar as falhas, no processo de aprendizagem, e buscar metodologias, que permitam a melhoria e o crescimento de forma individual e coletiva. Os grupos de tutoria ampliam espaços para orientação e suporte, que permitem a livre expressão de sentimentos, em relação a questões pessoais, acadêmicas e profissionais, além de compreensão, elaboração e integração das diversas situações (QUINTANA;RODRIGUES;ARPINI, 2008; BELLODI;CHEBABO;ABENSUR, 2011).

O Programa de Educação Tutorial (PET), do Ministério da Educação, tem por objetivo desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade e excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar (BRASIL, 2005). Considerando, as singularidades socioeconômicas de bolsistas PETianos e PETianas – especialmente a falta de condições residenciais de estudo, distâncias entre residência e Universidade e demais ruídos atravessadores do

aprendizado - no pressuposto, que a didática deve permitir estratégia coletiva, dialógica e de protagonismo discente no processo de construção do conhecimento, o PET Medicina Enfermagem (PETMedEnf) propôs atividade de ensino PET AMIGARE. O PET AMIGARE baseia-se na proposição espaços dialógicos, de espírito democrático e plural, visando inclusão e aprendizado significativo, dos conteúdos curriculares, baseado na teoria de Vygotsky (1962, 1978, *apud* Praia, 2000), em que o processo de aprendizagem olha, não apenas para as dificuldades do aluno, mas principalmente, para as suas potencialidades, enfatizando o papel do ambiente, na contribuição para a absorção dos conhecimentos. O presente trabalho tem como objetivo descrever as vivências dos PETianos e PETianas, bolsistas do PETMedEnf, nas atividades do projeto de ensino PET AMIGARE, no ano de 2019, e analisar, a partir da perspectiva emancipadora e pensamento crítico e reflexivo, as contribuições para a aprendizagem significativa.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo é caracterizado como transversal, observacional de abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica e análise das vivências, por meio de relatos das atividades do PET AMIGARE. A atividade fez parte do Planejamento anual 2019 do PETMedEnf. Para tal, foram organizados grupos para estudar conteúdos acadêmicos, das disciplinas dos cursos de Medicina e Enfermagem, a serem cursadas, no semestre vigente. O primeiro bloco, discutido aqui, consistiu em conteúdo de Neurofisiologia, disciplina do segundo semestre de Medicina, além de embasamento teórico para realização de projetos de pesquisa e extensão. Foram realizados três encontros, nos meses de janeiro e fevereiro de 2019, nas dependências da Coordenação do Projeto Rondon/PET Medicina Enfermagem. Os conteúdos e a referência bibliográfica principal, foram decididos, coletivamente, e distribuídos entre os PETianos e PETianas. Todas e todos realizaram leitura prévia de capítulos de livros e artigos. No dia estabelecido, na presença da tutora, o facilitador, responsável pelo conteúdo, realizava socialização, buscando a melhor maneira de repassar aos colegas o que aprendeu, através de slides, artigos e dinâmicas, podendo ser interrompido, em

sua exposição, pelos colegas. Após a apresentação, era aberta a discussão, na qual todos poderiam participar visando sanar dúvidas e trazer contribuições.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um total de quatorze pessoas participaram das atividades, entre PETianos e PETianas, bolsistas e não bolsistas. O envolvimento destes, antes e durante a atividade, e o compromisso com a produção de conhecimento trouxeram motivação, para a realização da atividade. A motivação para estudar e aprender esteve presente em todos os momentos da construção do processo de concepção da atividade, desde a busca das informações, até a facilitação e as discussões. O fato de os próprios estudantes serem responsáveis por esses momentos de estudo e socialização, com os demais membros do grupo, permitiu, que percebessem onde havia maior concentração de dúvidas, transformando-as em pontos de necessidade de aprendizado. A teoria de motivação, desenvolvida por Maslow (1943), propõe que, apenas, haverá motivação, enquanto não estiverem totalmente satisfeitas as necessidades, sendo o ser humano movido por três tipos de motivações: a extrínseca, relacionada às reações do ambiente, ligada à obtenção de recompensas, reconhecimento, obediência a ordens; a intrínseca, a sua própria ação, envolvimento livre e voluntário; e, a transcendente, ao que sua ação produz em outras pessoas (HESKETH; COSTA, 1980). Então, caso haja predomínio da motivação: extrínseca, a pessoa está dependente, de certo modo, das reações dos outros e atua interesseiramente; intrínseca, a pessoa pode decidir-se pela ação tendo em vista a sua melhoria pessoal; transcendente a pessoa atua pensando ou abrindo-se às necessidades alheias ou à melhoria pessoal dos destinatários da sua atividade (HESKETH; COSTA, 1980).

Outro fator relevante, no aprendizado, são as emoções, e o estudante da área da saúde lida, constantemente, com a pressão, seja nas provas práticas, nas teóricas, no ser responsável por outras vidas. Os aspectos emocionais possuem papel determinante na constituição orgânica e social de cada indivíduo, sendo fundamentais para a construção de significados na aprendizagem, pois estão relacionadas aos inte-

resses, impulsos e a motivação tanto dos alunos, quanto dos professores (SANTOS, 2007). Ao estudarem conteúdos considerados “pesados”, sem a carga emocional, do decorrer do semestre, os participantes relataram uma maior facilidade para compreender os assuntos.

A realização da atividade proporcionou aos participantes, a possibilidade de um trabalho coletivo, pautado no desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, exercício da respeitabilidade ao outro e suas ideias, e ao diálogo e troca de opiniões. O sujeito forma a sua identidade, a partir da relação intersubjetiva, com o outro, no meio social, no qual vive (GOERGEN, 2005). Na compreensão das características do “sujeito epistêmico”, as relações interpessoais, em grande medida, são responsáveis pela formação de valores morais, onde os valores se referem a trocas afetivas, do sujeito com o exterior, sendo assim, da projeção dos sentimentos sobre objetos, pessoas e/ou relações (PIAGET, 1954/2001). A educação possui papel efetivo na transformação social ao contemplar a interdependência dos seres, como propõe Behrens (1999):

A abordagem progressista, tendo como pressuposto central a transformação social, instiga o diálogo e a discussão coletiva, como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva. (BEHRENS, 1999).

Ademais, a raiz dos valores e atitudes de respeito à vida humana, indispensáveis à consolidação e sustentação de uma nova cultura de atendimento à saúde, encontra-se no processo de formação dos futuros profissionais (BRASIL, 2001c, p. 5). Logo, a formação deve ser capaz de arrebatar uma visão da totalidade, ampliando a consciência individual e coletiva, estimulando transformações das práticas sociais, coerentes com as demandas dos atuais usuários dos serviços de saúde (MITRE et al., 2008).

Durante a atividade, de forma dialógica, houve participação efetiva na elucidação de dúvidas e construção da aprendizagem de conteúdos e processos. A ocorrência de troca de informações entre os participantes discentes, dos cursos de Medicina e Enfermagem, em diferentes

estágios da formação, e a tutora, levou ao aprofundamento dos conhecimentos. A construção do conhecimento coletivo, além de contribuir com o processo de aprendizagem, garantiu a inclusão, auxiliando, posteriormente, na melhoria do rendimento acadêmico. Nesse contexto, Morris (1997, 2004) enfatiza, que “na formação de grupos de estudos e de trabalhos colaborativos, se busca uma parceria entre os indivíduos participantes, para além da simples soma de mãos para a execução de um trabalho: a soma das mentes dos envolvidos.”

A atividade, por meio da realização da prática de ensino-aprendizagem colaborativa, permitiu estimular o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades interativas, além da responsabilidade pelo estudo e resolução dos problemas e das necessidades do grupo. A aprendizagem relacionada a atividade de pesquisa, na abordagem utilizada, baseou-se na busca e análise de informações, relacionando com conhecimentos prévios, ressignificando e concluindo, valorizando, desse modo, os conteúdos estudados, corroborando, como propõe Masetto (2001, p. 87). De acordo com Behrens (1999), uma conjugação entre ensino e pesquisa, com abordagem progressista e visão holística, como paradigma emergente, para o exercício docente:

Nesse contexto, para propor um paradigma emergente na prática pedagógica, que atenda a esses pressupostos inovadores citados, não há uma única abordagem a ser contemplada. Mas a proposta, nesse momento histórico, aponta para a construção de uma aliança, de uma teia, de um grande encontro, dos pressupostos e referenciais de três abordagens que possam atender às exigências da sociedade do conhecimento: abordagem progressista, ensino com pesquisa e visão sistêmica. (BEHRENS, 1999, p. 387).

Nos espaços de ensino-aprendizagem, por meio da construção coletiva e dialógica, verificou-se o protagonismo dos PETianos e PETianas, no compromisso das suas próprias construções de conhecimento, num processo de aprender a pensar e a aprender a aprender, como pode ser verificada na fala de um PETiano: “A realização das atividades também nos incitou a nos tornarmos protagonistas, característica fundamental esquecida nos métodos tradicionais de ensino”.

Há, portanto, uma flexibilização da participação dos atores, na medida em que o aprendiz é também mestre e vice-versa (AUSUBEL, 2006, apud GOMES et al, 2008).

Libâneo (1998, p. 08), enfatiza que “o ensino universitário precisa ajudar o discente a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos, necessários para aprender”, onde “a metodologia é como você ajuda seu aluno a pensar, com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência, que você ensina.” Em sala de aula, se faz necessário, que o docente atue nas diversas áreas do conhecimento, como a pedagogia, essenciais na constituição do saber-fazer médico, e assim, na construção de saberes, habilidades psicomotoras e outras competências na fase de formação do futuro profissional da saúde (GOMES et al, 2008).

No PET AMIGARE, o PETiano ou PETiana, facilitador de cada conteúdo – a professora-tutora presente era uma colaboradora do processo – era o responsável por estabelecer a metodologia e contribuir com o direcionamento do processo, ocupando o lugar do professor. Segundo Freire (1996), o professor deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades, para a sua própria produção ou a sua construção”. O exercício de facilitador permitiu o melhor aprendizado dos conteúdos, por ele socializado. Blando (2015) demonstrou, em uma pesquisa realizada com estudantes universitários, que 80% dos entrevistados afirmaram fixar e aprender mais conteúdos, com a prática de explicar para outras pessoas.

A participação ativa dos PETianas e PETianos, resultou em um melhor rendimento nos componentes curriculares, em especial, Neurofisiologia, permitindo alcançar habilidades, como verificado na fala do PETiano: “a construção de conhecimento alcançada foi além do conteúdo acadêmico trabalhado, incluiu o exercício de se expressar em público, a organização de ideias e como apresentá-las, a elaboração das estratégias...”. Os participantes de grupos de estudos demonstram maior rendimento, em sala de aula, bem como maior persistência, nos cursos e programas, devido ao conhecimento mais efetivo, baseado na troca de informações, dúvidas, avaliações e pontos de vista (SPRINGER; STANNE; DONOVAN, 1997).

A aprendizagem dialogava com as atividades de pesquisa do grupo, na busca e análise de informações, relacionando com conhecimentos

prévios, resignificando e concluindo, valorizando os conteúdos estudados, corroborando, como propuseram Vasconcellos e De Oliveira (2011). Por isso, faz-se importante observar, que em uma aprendizagem significativa, há o desenvolvimento da capacidade de transferir o conhecimento para sua utilização, em contextos distintos, daquele em que ela se concretizou (TAVARES, 2008).

Por fim, o presente trabalho, frente às vivências da atividade PET AMIGARE, traz a reflexão sobre possibilidades de promoção de uma aprendizagem significativa, baseada na troca experiências e saberes, para além da transmissão de informações descontextualizadas de suas realidades e necessidades. Freire (1996) afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

CONCLUSÃO

Conclui-se, a partir dos resultados e a análise, frente a literatura, do fazer em educação, que: - a atividade apresentou-se fecunda, pois trouxe elementos essenciais, para se conceber o processo do ensino-aprendizagem, como diálogo, participação, colaboração, respeito mútuo e, principalmente, afetividade, considerando que o aprender a viver juntos representa um dos maiores desafios da educação; - a utilização da pesquisa, na produção do conhecimento, permitiu alcançar a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética de PETianos e PETianas, demonstrado em suas falas e relato e a contribuição com o melhor aprendizado dos conteúdos da disciplina curricular; - o diálogo se fez presente nas interações, potencializando a aprendizagem instrumental e favorecendo a criação de sentido pessoal e social, conduzido pelo sentimento de solidariedade, caracterizando a aprendizagem dialógica; - verificou-se a motivação e participação ativa do discentes, na construção de sua aprendizagem, no alcance do estabelecimento da correlação entre o conhecimento novo e aqueles, anteriormente, adquiridos, com base nos sentidos, que os discente atribuem, ao que estavam aprendendo, caracterizando aprendizagem significativa; - a inclusão de PETianos e PETianas foi profícua, considerando as singu-

laridades, no refazimento de conceitos e trocas de vivências e aprendizados entre os participantes; - por fim, o protagonismo dos PETianos e PETianas foi contundente, rompendo com sua zona de conforto, para construir seu aprendizado significativa e educação emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L. A. A escola tradicional. In: **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996. p. 157-162.
- ARAUJO, E. A. G.; BARBOSA, V. B. Desafios en la implementación del currículo por competencias. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 3, p. 364-365, 2004.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Educational psychology: a cognitive view. **Holt Rinehart and Winston**, 2nd. ed. New York. 1978.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BELLODI, P. L.; CHEBABO, R.; ABENSUR, S. I. et al. Mentoring: Ir ou não ir, eis a questão: um estudo qualitativo. **Rev Bras Educ Med**, vol. 35, n.2, 2011, p. 237- 45.
- BLANDO, A. **Dificuldades acadêmicas que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de engenharias e de ciências exatas: um estudo fundamentado na epistemologia genética**. 2015.
- BRASIL, Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm. Acesso em: 10 de mai. 2020
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES nº4 de 7 de novembro de 2001: Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2001a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, 2001b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 213/2008. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos graduação em Bio-medicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA À SAÚDE. **Programa nacional de humanização da assistência hospitalar**. Brasília, 2001c.

CARNEIRO, L. A.; PORTO, C. C. Saúde mental nos cursos de graduação: interfaces com as diretrizes curriculares nacionais e a reforma psiquiátrica. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/ Brazilian Journal of Mental Health**, v. 6, n. 14, p. 150-167, 2014.

CORBELLINI, V. L. et al. Nexos e desafios na formação profissional do enfermeiro. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 4, p. 555-560, 2010.

COSTA, J. R. B. et al. A transformação curricular e a escolha da especialidade médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 1, p. 47-58, 2014.

DA FONTOURA WINTERS, J. R.; DO PRADO, M. L.; HEIDEMANN, I. T. S. B. A formação em enfermagem orientada aos princípios do Sistema Único de Saúde: percepção dos formandos.

- Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. 248-253, 2016.
- FAUSTINO, R. L. H.; EGRY, E. Y. La formación de enfermería en la perspectiva de la educación: reflexiones y desafíos hacia el futuro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 36, n. 4, p. 332-337, 2002.
- FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. SPE, p. 95-101, 2013.
- FERREIRA, R. A. et al. O estudante de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais: perfil e tendências. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 46, n. 3, p. 224-231, 2000.
- FIOROTTI, K. P.; ROSSONI, R. R.; MIRANDA, A. E. Perfil do estudante de medicina da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 3, p. 355-362, 2007.
- FORNAZIERO, C. C.; GIL, C. R. R. Novas tecnologias aplicadas ao ensino da anatomia humana. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 27, n. 2, p. 141-146, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. O pensamento pedagógico renascentista. In: **Histórias das idéias**: 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. **Ética e Educação: reflexões**

filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.
(Coleção Educação Contemporânea).

GOMES, A. P. et al. A educação médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da arca perdida. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 1, p. 105-111, 2008.

GOMES, M. P. C. et al. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

HESKETH, J. L.; COSTA, M. T. P. M. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 20, n. 3, p. 59-68, 1980.

KELCHERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: auto-compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M.A.; VEIGA SIMÃO, A.M. (Org.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. Mangualde: Pedagogo, 2009. p. 61-98.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão das Escolas - Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 1998.

MARÇAL, M. et al. Análise dos projetos pedagógicos de cursos de graduação em enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 28, n. 2, 2014.

MASETTO, M. T.; DO PRADO, A. S. Processo de avaliação da aprendizagem em curso de Odontologia. **Indução para Aperfeiçoamentos**, v. 1, n. 1, p. 48-56, 2001.

MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, 50: 390-6, 1943.

MEIRELES, M. A. C.; FERNANDES, C. C. P.; SILVA, L. S. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação Médica: Expectativas dos Discentes do Primeiro Ano do Curso de Medicina de uma Instituição de Ensino Superior. **Rev. Bras. Educ. Méd**, p. 67-78, 2019.

- MICHAEL J. In pursuit of meaningful learning. *Advances in Physiology Education* 25(3): 145-158, 2001.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: Debates atuais. **Ciência & Saúde de Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, sup. 2, p. 2133-2144, 2008.
- MORETTI-PIRES, R. O.; BUENO, S. M. V. Freire y la formación para el Sistema Único de Salud: el enfermero, el médico y el odontólogo. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 22, n. 4, p. 439-444, 2009.
- MORRIS, T. **E se Aristóteles dirigisse a General Motors?: a nova alma das organizações**. Trad. Ana Beatriz Rodrigues; Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004 (Trabalho original publicado em 1997).
- NOZAWA, M. R. et al. Ensino de graduação em enfermagem da Unicamp: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 56, n. 6, p. 683-686, 2003.
- PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 2001 (Trabalho original publicado em 1954).
- PRAIA, J. F. Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. **Teoria da aprendizagem significativa**. Peniche, Portugal, p. 121-134, 2000.
- QUINTANA, A. M.; RODRIGUES, A. T.; ARPINI, D. M. et al. A angústia na formação do estudante de medicina. **Rev Bras Educ Med**, v. 32, n.1, 2008, p. 7-14.
- SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. Ensaio **Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 9, n. 2, p. 173-187, 2007.
- SILVEIRA, J. L. G. C. et al. Research and Extension in Health and Cognitive and Affective Learning Levels. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 4, p. 550-557, 2015.

- SPRINGER, L.; STANNE, M. E.; DONOVAN, S. Effects of cooperative learning on academic achievement among undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: a meta-analysis (Unpublished Report). Madison, WI: **University of Wisconsin- Madison and National Center for Improving Science Education**, The National Institute for Science Education, April 1997.
- TAVARES, R. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências & Cognição**, Bauru, v. 13, n. 1, p. 94-100, 2008.
- TEIXEIRA, E. Em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 7, n. 2, 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Centro de educação. **Projeto Político-Pedagógico, Curso de Enfermagem**. Belém: 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Centro de educação. **Projeto Político-Pedagógico, Curso de Medicina**. Belém: 2010.
- VASCONCELLOS, M. M. M.; DE OLIVEIRA, C. C. Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Educação** (UFSM), v. 36, n. 2, p. 219-234, 2011.

ECOARTE: UM ATELIÊ DE CRIAÇÃO DE ARTE AMBIENTAL NO CONTEXTO DO OBJETO INSTALAÇÃO

Murilson Baia Monteiro
Rilma Ferreira de Araújo

INTRODUÇÃO

Este artigo traz um relato de pesquisa, no ateliê ECOARTE do Ecomuseu da Amazônia, um projeto da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, cujo objetivo é refletir o ateliê como espaço em processos de criação de obras artísticas, onde se configura como um espaço de possibilidades, de criatividade, autonomia, de descobertas e ludicidade que possui variedades de materiais como, por exemplo, elementos da natureza e materiais recicláveis, dando a devida importância na preservação do Meio Ambiente.

O Ecomuseu da Amazônia diferentemente de um museu tradicional é um museu aberto que vivencia o cotidiano das comunidades do território amazônico, demonstrando o acervo natural e cultural de uma região.

Tem suas bases assentadas na participação popular para a construção de um projeto de desenvolvimento humano sustentável que garanta a integração de todos e que seja representativo das necessidades e interesses das comunidades envolvidas, a partir da valorização dos

“saberes e fazeres” e da memória coletiva, referencial básico para o entendimento e a transformação da realidade presente na região.

Busca também desenvolver programas de preservação e recuperação dos patrimônios naturais e culturais na Amazônia, visando à emancipação, auto-sustentação e a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e comunidades envolvidas, a partir da gestão participativa e da valorização da memória coletiva.

O Ecomuseu é um novo contexto de museologia, é um museu mutável, onde todos estão inseridos e fazem parte como acervos, é um museu que valoriza a cultura, a memória histórica de um povo como suas tradições e vivências, valoriza o meio em que vivemos e propõe transpor o processo de reconhecimento e para a valorização do patrimônio material e imaterial das comunidades.

Ateliê: um mundo de possibilidades, o espaço pedagógico do artista

O ateliê, como espaço concreto ou de representação, torna-se recinto privilegiado, onde interagem relações entre o processo criativo, as obras de arte e a imagem do artista. Os chamados estúdios também reservam aspectos que tocam em questões, como o privado e o público; o ensino e a aprendizagem; e a comercialização da arte. Todas essas relações têm interessado investigadores da história da arte de universidades brasileiras e internacionais.

Distante do discurso organizado das exposições, bienais e feiras de arte, conhecer os ateliês dos artistas é adentrar sua dimensão mais íntima; é a possibilidade de observar uma história em cada canto; é olhar pelo buraco da fechadura. O ateliê, como espaço concreto ou de representação, torna-se recinto privilegiado, onde interagem relações entre o processo criativo, as obras de arte e a imagem do artista.

Então, o local do trabalho dos artistas desvela diversas narrativas sobre o seu processo criativo e sobre a eleição de suas técnicas e suas temáticas. São lugares que guardam a memória, a intimidade e os afetos destes criadores. Para alguns, a reclusão e o afastamento de qualquer distração possível são as marcas de seu ateliê. Para outros, seu espaço necessita de evasão e liberdade. Quando esses ateliês, muitas vezes

também residências se transformam em museus, o público ganha o direito de adentrar o espaço do labor e nos lugares mais secretos da criação artística. Simultaneamente, os pesquisadores ganham centros de referências e ampliam suas possibilidades de estudos sobre todos os desdobramentos que envolvem o fazer artístico.

Com a ideia de trazer mudanças significativas no ensino e na aprendizagem para os alunos da Escola Bosque e aliada a uma perspectiva de sujeito criativo, criou-se o ateliê Ecoarte, que foi estabelecido como parte do projeto Ecomuseu da Amazônia.

Considerado como um agente transformador das práticas educativas, o ateliê configura-se como um espaço de possibilidades, de criatividade, autonomia, de descobertas e ludicidade que possui variedades de materiais como, por exemplo, elementos da natureza e materiais recicláveis.

O ateliê, antes de tudo, é uma metáfora da ideia de escola entendida como grande laboratório, oficina das ideias e de práticas educativas, que acolhe e amplifica as abordagens e os olhares criativos de adultos e crianças. Outra metáfora é a das cem linguagens, entendendo por linguagens todas as formas cognitivas e expressivas que oferecemos às crianças; são linguagens possíveis no seu processo de crescimento individual e de grupo (a linguagem verbal, gráfica, musical, poético-metafórica, do corpo etc.) (BASSI, 2007, p. 6).

As “cem linguagens da criança” (MALAGUZZI, 1999) referem-se, portanto, a infinidade de linguagens e formas de manifestação de ser criança. Cada criança tem infinitas maneiras de manifestação própria e, conseqüentemente, muito mais que “cem” linguagens comunicativas. O número cem é o valor simbólico utilizado por Malaguzzi (1999) a fim de dar significado e valor próprio a estas maneiras de as crianças se expressarem. Afirma-se, com isso, a importância idêntica de todas as maneiras de expressão, não apenas ler, escrever e contar, que se tornaram aquelas mais obviamente necessárias na atualidade.

Nesse enfoque, o ateliê é um espaço em que a criança cria com as próprias mãos, um lugar de sensibilização, exploração, um ambiente planejado para conectar as crianças com o mundo.

[O ateliê] tinha que ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais. O ateliê tinha que emergir como o sujeito e o intermediário de uma prática multifacetada; tinha que provocar situações específicas e interconectadas, possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana (GANDINI et al, 2012, p. 22).

Nesse ambiente criativo, a quantidade e variedade de elementos e materiais cuidadosamente organizados e classificados chamam a atenção, facilitando a apreciação e o manuseio pelas crianças e demais apreciadores, pois este ambiente é conhecido como um espaço que fala e veicula mensagens, o lugar em que as cem linguagens das crianças são respeitadas e desenvolvidas, linguagem estas para expressar e comunicar, fazendo parte do processo de aprendizagem.

Inserir a prática lúdica no cotidiano educacional do Ecomuseu, requer uma dedicação diária no planejamento pedagógico, que deve ter objetivos claros, além de um cuidado com a organização do espaço físico (Ateliê Ecoarte) e com a seleção de materiais que serão oferecidos às crianças. Para este propósito, deve ser levada em consideração também a faixa etária com a qual vai se trabalhar, para que sejam planejadas atividades que possibilitem o desenvolvimento integral do sujeito.

Sob essa ideia, remete-se ao planejamento do ateliê, que deve ser pensado conjuntamente com o grupo de sujeitos, sejam crianças, adolescentes e jovens. Tem-se a responsabilidade de documentar, registrar, por meio de fotografias, filmagens, escuta e falas das crianças, seus maiores interesses por determinados assuntos e, assim, pensar sobre determinados temas com a professora referência para então surgirem os projetos desenvolvidos no ateliê com os grupos.

Nessa perspectiva, a utilização do lúdico neste espaço surge como maneira de compreender como a criança aprende e permite a ela se expressar livremente de forma prazerosa e agradável. Dessa forma, pode-se dizer que o lúdico é uma ferramenta que aguça a criatividade e a imaginação das crianças e torna a aprendizagem significativa através da aquisição do conhecimento mediante o prazer do brincar.

Vechi (1999, p. 126) acrescenta: “descobri como a criatividade é parte da formação de cada indivíduo e como a leitura da realidade é uma produção subjetiva e cooperativa, e isso é um ato criativo”. Essa criatividade pode ser vista no ambiente do ateliê quando as crianças pequenas deixam transparecer por meio da expressividade de seus corpos, da brincadeira, o prazer e a diversão de poder explorar e criar num processo auto-dirigido de aprendizagem.

Nesse sentido, o ateliê deve ser um espaço planejado para proporcionar e favorecer relacionamentos entre docentes, alunos e, inclusive com os pais, para se trabalhar em grupo, pesquisar, descobrir coisas novas, oportunizar o intercâmbio social, a comunicação e a cooperação para que, coletivamente, elas construam seu conhecimento de mundo. Nesse ambiente, o papel do professor é de extrema importância, pois ele atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

A arte e sua relação com o Meio Ambiente

Qual é a função da arte? Educar, informar e entreter? Essa é talvez a mais polêmica questão que envolve o tema – e não há respostas fechadas. A arte pode ser entendida como a atividade humana ligada às manifestações artísticas, seja de ordem estética ou comunicativa, realizadas por diversas formas de linguagens. Talvez uma pergunta mais pertinente seja: qual o potencial da arte? Uma das respostas possíveis se dá na relação entre arte e meio ambiente, em que a arte exerce o papel de questionar ações e exigir mudanças de comportamento.

A arte impulsiona os processos de percepção, sensibilidade, cognição, expressão e criação. Tem o poder de sensibilizar e proporcionar uma experiência estética, transmitindo emoções ou ideais. A arte surge da necessidade de observar o meio que nos cerca, reconhecendo suas formas, luzes e cores, harmonia e equilíbrio.

O PCN destaca que,

(...) a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada

um e da sociedade local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e de procedimentos. E esses é um grande desafio para a educação.(1997, p.29).

Ele pode propagar e questionar estilos de vida, preparar uma nova consciência por meio da sensibilização, alertando e gerando reflexões. As manifestações artísticas são representações ou contestações oriundas das diversas culturas, a partir do que as sociedades, em cada época, vivem e pensam.

Nesse contexto, podemos inserir a importância da arte como mais uma ferramenta do ativismo ambiental. Ao confrontar o público com informações desagradáveis, muitas vezes difíceis de serem digeridas (como as mudanças climáticas), convergida em uma experiência estética, a sensibilização ultrapassa a barreira do racional e realmente toca as pessoas. É mais fácil ignorar estatísticas do que ignorar imagens e sensações. Quando a arte representa a relação perturbada da sociedade com a natureza, fica explícita a urgência de ação.

A preocupação ambiental expressada na Constituição Federal representa grande avanço no que tange a proteção ambiental, haja vista que o bem ambiental é elevado ao status de norma constitucional de direito fundamental. O fato de o tema sobre meio ambiente não encontrar-se expressamente elencado no Título II, “Dos direitos e garantias fundamentais”, do texto constitucional, não retira seu caráter de direito fundamental, conforme ensina Beatriz Souza Costa: “O fato de o tema meio ambiente, no corpo da Constituição, encontrar-se no Título VIII, “Da ordem social”, e não no Título II, “Dos direitos e garantias fundamentais”, não retira deste o status de um direito fundamental...” (COSTA, 2013, p. 60).

Extraí-se da norma constitucional que o direito ao meio ambiente equilibrado é responsável por gerir a vida em todas as suas formas, e que tal equilíbrio deve ser consubstanciado no Estado Democrático de Direito com fito de abarcar e agasalhar a vida. Portanto, pode-se

afirmar que o direito ao meio ambiente equilibrado e o direito à vida são princípios constitucionais indissociáveis, pois não existe vida sem que antes possa existir um meio ambiente adequado para que ela se desenvolva.

Nesse sentido, observa-se que o direito fundamental ao meio ambiente equilibrado é condição basilar para a confirmação e a efetivação do direito à vida, que é princípio base estruturante da Constituição Federal.

As mudanças ambientais já são há muito tempo objetos da arte. Por trás do verde idílico que os impressionistas pintavam, havia a fumaça negra das chaminés das fábricas. Uma das marcas da obra de Monet era o estudo da luz difusa, nessa busca se deparou com o Smog de Londres. Isso originou obras que mostram a fumaça de carvão cuspidas pelas chaminés e trens na cidade.

Figura 1: Monet, The Gare Saint-Lazare



Fonte: ecycle.com.br

Em um contexto contemporâneo, o movimento que junta arte e meio ambiente, a chamada arte ambiental, surgiu a partir da turbulência política e social dos anos 1960 e início dos anos 70. Artistas foram inspirados pela nova compreensão das questões ambientais, a grande urbanização e a ameaçadora perda de contato do homem com a na-

tureza, bem como pelo desejo de trabalhar ao ar livre em espaços não tradicionais.

A arte ambiental se insere na arte contemporânea não como um movimento fechado, mas como um modo de fazer, uma tendência que perpassa diversas criações artísticas. A dialética entre o hedonismo e a sustentabilidade cada vez mais tem sido abordada, e é uma contraproposta às ordens sociais vigentes. Criticar publicamente o consumismo, o curto ciclo de vida dos produtos e a exploração de recursos são fazer ativismo ambiental, por mais que muitas vezes não esteja explícito no trabalho. Reverenciar a beleza da natureza, mesmo que pareça sem maiores preocupações ideológicas, também é um processo que reforça a necessidade de ações de preservação do meio ambiente.

Diversos artistas têm a preocupação de expor ao público uma arte voltada para as questões ambientais. A prática artística dá visibilidade a temas que muitas vezes são abordados pela mídia por uma perspectiva distanciada. Com um enfoque distinto, temáticas como as mudanças climáticas ou exploração animal, que sequer ganha destaque na mídia tradicional, geram reflexões potencialmente transformadoras.

O campo da arte ambiental é tão vasto como o mundo natural que o inspira. A arte é uma lente através da qual é possível explorar todos os aspectos da sociedade – desde a produção urbana de alimentos, a política climática, gestão de bacias hidrográficas, infra-estrutura de transporte e design de roupas – a partir de uma perspectiva ecológica.

“Arte ambiental” é um termo genérico que se refere a uma ampla gama de trabalho que ajuda a melhorar a nossa relação com o mundo natural. Seja informando sobre as forças ambientais, ou demonstrando problemas ambientais, e até com uma participação mais ativa, reaproveitando materiais e restaurando a vegetação local. Muitas práticas artísticas, como a land art, eco-arte, e arte na natureza, bem como os desenvolvimentos relacionados em prática social, ecologia acústica, slow food, slow fashion, eco-design, bio-art e outros podem ser considerados como parte desta mudança cultural maior.

A arte ambiental ou arte ambiente não faz referência a nenhum movimento artístico em particular, é uma sinalização de uma tendência da arte contemporânea que tem como foco o espaço, seja incorporando e/ou transformando em conjunto com obra, sendo o espaço da galeria, o ambiente natural ou as áreas urbanas (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2011).

A noção de arte ambiente entra no vocabulário da crítica nos anos 70 com sentido amplo, designando obras e movimentos variados. A elasticidade do termo gera ambigüidades incontornáveis. O contexto artístico a informar as novas experiências com o ambiente refere-se ao desenvolvimento da arte pop, do minimalismo e da arte conceitual que tomam a cena norte-americana das décadas de 1960 e 1970, desdobrando-se em instalações, performances, happenings, arte processual, land art, vídeo-arte etc. Essas novas orientações partilham um espírito comum: são, cada qual ao seu modo, tentativas de dirigir a criação artística às coisas do mundo, à natureza, à realidade urbana e ao mundo da tecnologia. As obras articulam diferentes linguagens - dança, música, pintura, teatro, escultura, literatura etc. -, desafiando as classificações habituais, colocando em questão o caráter das representações artísticas e a própria definição de arte. Interpelam criticamente também o mercado e o sistema de validação da arte.

A land art é espaço físico dessas obras são desertos, lagos, planícies e cânions, e os elementos da natureza, como vento ou relâmpagos, podem ser trabalhados para integrarem a obra. A land art se relaciona com o ambiente de forma harmônica e com um respeito imenso à própria natureza. O conceito se estabeleceu numa exposição organizada na Dwan Gallery, em Nova Iorque, em 1968, e na exposição Earth Art, promovida pela Universidade de Cornell, em 1969.

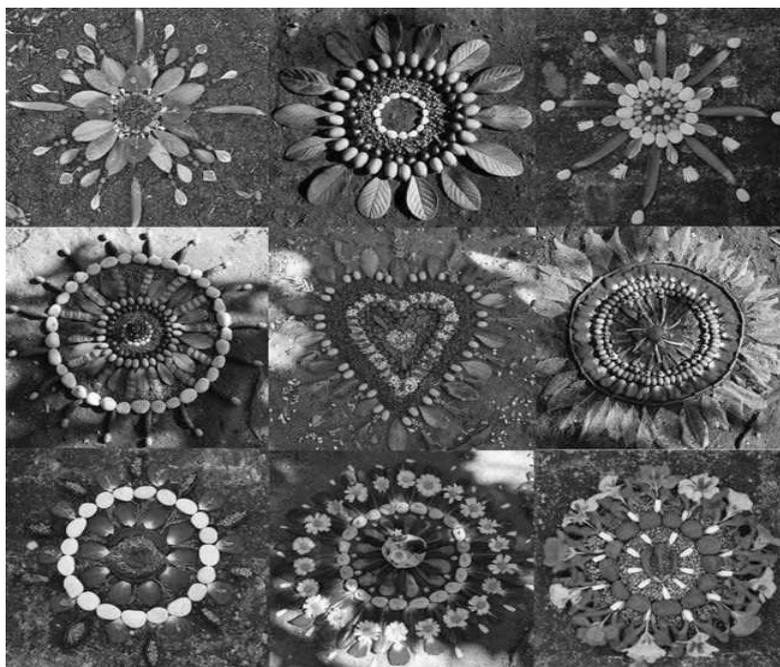
Figura 2: Land art



Fonte: ecycle.com.br

Art in nature é semelhante à land art, a art in nature tem caráter ainda mais efêmero. Considerada uma vertente da land art, essa produção artística também tem seu local deslocado para a natureza. Esse tipo de obra é construída com materiais orgânicos encontrados no ambiente rearranjados em formatos geométricos. Essas belíssimas esculturas normalmente são feitas com folhas, flores, galhos, areia, pedras etc. O foco é geralmente na criação de objetos ou mudanças sutis na paisagem, que destacam características geográficas, ou explorar as formas naturais dos próprios materiais.

Figura 3 Art in nature



Fonte: ecycle.com.br

A documentação apresenta papel central nesse tipo de trabalho. Assim como a land art, esse tipo de obra só pode ser exposto fora do ambiente natural por meio de fotografias. Esta forma de arte pode celebrar a beleza da natureza. Os artistas que produzem obras nesse estilo normalmente têm uma forte reverência pela preservação da natureza e um desejo de criar um impacto mínimo sobre o solo na produção de seu trabalho. Alguns artistas ainda alegam que devolvem os objetos ao local que encontraram após a documentação. O britânico Andy Goldsworthy têm diversos trabalhos nesse campo.

A arte ecológica leva em consideração que toda atividade humana afeta o mundo em torno dela. Por esse motivo, ela analisa o impacto ecológico da construção, exposição e efeitos a longo prazo da obra. As questões ambientais são mais aparentes no discurso desse tipo de arte - ela envolve toda uma metodologia eco-friendly. Essa prática artística busca estimular carinho e respeito pela natureza, propiciando diálogos

e incentivando mudanças estruturais a longo prazo. Muitas vezes os projetos envolvem ciência, arquitetos, educadores, etc.

Um artista que segue essa perspectiva é o brasileiro Vik Muniz, que cria diversas obras utilizando lixo. O documentário “Lixo Extraordinário” mostra o trabalho do artista e apresenta seu processo criativo e sua relação com uma comunidade próxima de um aterro sanitário do Rio de Janeiro.

Figura 4 Obra de Vik Muniz “Lixo Extraordinário”



Fonte: ecycle.com.br

As preocupações mundiais com temas como o desmatamento, aumento de epidemias, poluição, aquecimento global, esgotamento de espécies, novas tecnologias genéticas, novas e velhas doenças, são reflexos de um novo mundo. Junto com tudo isso surge a demanda de atribuir à arte a função de destacar as questões da natureza. O movimento cultural global em função de uma vida voltada para consumo consciente expandiu o papel da arte e dos artistas em nossa sociedade. Independente de uma classificação fechada, percebe-se nos museus e galerias do mundo todo que a questão ecológica e as mudanças climáticas estão

determinando muitas atividades artísticas. Ao artista é creditada a função de ativista, para expor a demanda pela urgência de mudanças que a sociedade precisa. A arte ambiental é uma arte engajada. Ela busca a construção de novos valores e jeitos de se viver.

Por trás da profissão de antropóloga, uma alma de artista

Figura 5: Professora Graça



Fonte: Própria do autor (2019)

Pudemos conviver com essa profissional durante dois meses no ECOMUSEU da Amazônia no espaço “ECOART”, a professora Maria das Graças Alves Santana, mais conhecida como Graça Santana. É bacharel e especialista em Antropologia Social pela UFPA. Atuou desde 1996, no Museu Paraense Emílio Goeldi na Coordenação de Ciências Humanas onde foi responsável pelo acervo científico desenvolvendo atividades de Museologia onde pode realizar pesquisas sobre brinquedos e instrumentos musicais ao qual foram publicados, segundo a professora. A mesma também já participou de exposições regional, nacional e internacional.

Na década de 90 passou a trabalhar no projeto de pesquisas RENAS, onde participou de várias pesquisas no litoral paraense, bem como: no Estatutário Amazônico e nas Águas Interiores nas cidades de Santarém e Óbidos, ambos pertencentes ao Estado do Pará.

Como voluntária criou a ONG Grupo Ambiental de Fortalezinha – GAF na comunidade de Fortalezinha, no município de Maracanã.

No Museu Emílio Goeldi trabalhou 30 anos, no GAF está há 10 anos na Coordenação Geral, como professora da Educação Básica lecionou em diversas escolas da SEDUC com a disciplina de geografia.

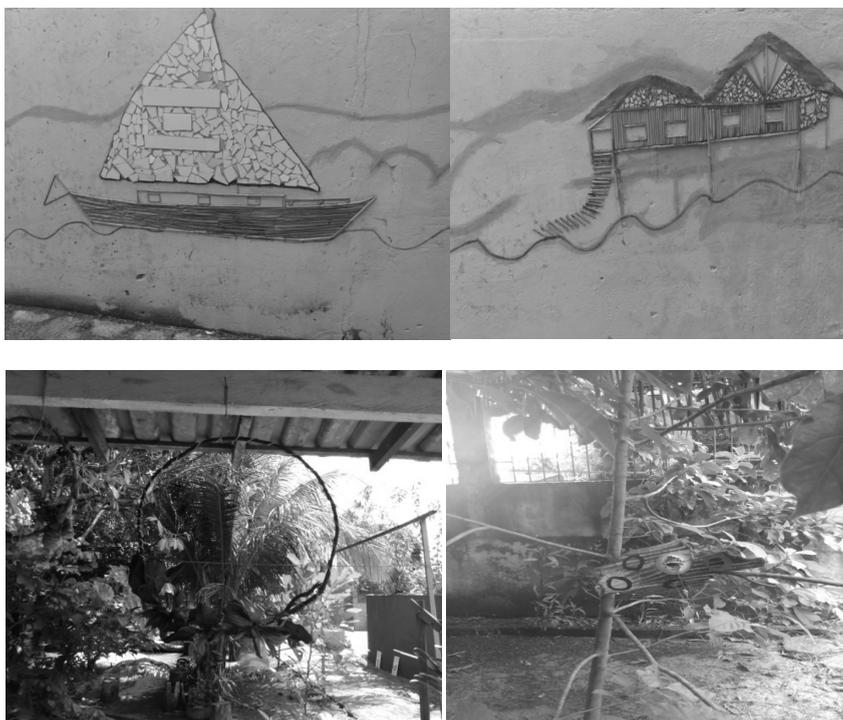
Atualmente trabalha voluntariamente no ateliê Ecoarte do Ecomuseu da Amazônia, nas segundas e quartas-feiras. Durante esses trinta anos vividos profissionalmente, através de sua profissão teve a oportunidade de conhecer diversos países como: França, EUA, Espanha, Itália, Rússia e Holanda, participando de eventos como congressos, encontros e etc. Antes, durante e depois de sua aposentadoria, já tinha apreço pelas artes e sua especificidade que é objeto instalação.

Durante a vivência do estágio, pudemos conhecer de perto os traços culturais, o seu ambiente regional e profissional que a professora apresenta.

No sentido dos traços culturais, podemos destacar que a cultura se define, segundo Marchiori e Vilaca (2011), a partir de um processo de aprendizagem pelo qual passam seus membros. Para Guimarães e Squirra (2007, p.51) “os estudos culturais permitiram a compreensão da organização como um sistema de significado compartilhado, e, portanto, capaz de aprender, mudar e evoluir ao longo do tempo, por meio da interação entre seus membros e entre si mesma e seu meio ambiente.

Diariamente conhecemos de perto o modo que usa para construir suas obras e o que mais nos impressionou foram os materiais que a mesma utiliza nelas, ou seja, matéria prima extraída da natureza como galhos, sementes e frutos secos, além de reutilizar restos de obras de construção.

Figura 6: Obras realizadas através das oficinas



Fonte: próprio do autor (2019)

As imagens falam por si só, quando a professora realmente discutiu que a arte dentro das atividades do Ecoarte, vem proporcionar aos alunos o contato direto com recursos naturais, que se degradam pela própria natureza e desse meio a arte renasce trazendo um novo sentido de ver, sentir e fazer a relação do meio ambiente com a arte.

A metodologia que ela usa, deixa os alunos fascinados proporcionando um conhecimento de fácil entendimento para os mesmos e nesse contexto eles vão entendendo a relação do meio ambiente com a arte. Cada oficina realizada pela professora surge algo de concreto onde os alunos produzem, esse é o diferencial. Os próprios alunos têm a probabilidade de construir através do conhecimento repassado sua obra de arte confeccionada com matéria-prima da natureza seja individual ou coletiva.

Figura 8 Obras realizadas pelos alunos da Escola Bosque



Fonte: própria do autor (2019)

Através das imagens podemos observar que a obra criada vem nos dizer algo que desperto nosso conhecimento pela importância que o trabalho proporciona que vai da teoria até chegar ao contexto da prática.

Outro destaque importante dentro do trabalho da professora Graça é que fora de suas atividades com arte no Ecomuseu, no ateliê Ecoarte, a arte sempre acompanhou em suas atividades, hoje a professora desenvolve também atividades de arte livres através da pintura e desenho em sua pousada, para seus turistas, localizado em Fortalezinha no Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, acredita-se que as investigações e reflexões propostas neste artigo sugerem uma aproximação desse ateliê do artista com os

objetos pertencentes ao mesmo espaço, levando o aluno a outra possibilidade de vivência no campo da Arte. A relação que os objetos do ateliê estabelecem e até interferem, consideravelmente com o artista durante o processo criativo. Aponta, também, como esse objeto ganha significação e transforma o espaço onde está inserido em um espaço/tempo de transmutação de ideias, fazendo com que o ambiente de trabalho se desdobre em campos híbridos de processamento.

Contudo podemos concluir que as questões trazidas para este texto, sobre o lugar /espaço do ateliê como transbordamento e contaminação de ideias nos processos criativos no espaço escolar, faz em nos refletir sobre a dilatação dos ateliês contemporâneos assim como sua produção, com possibilidades múltiplas de criação nos processos em Artes Vi suas.

A artista neste estudo proporcionou um novo olhar para os ateliês, uma vez que o Ecoarte é totalmente diferente dos demais, não pela sua estrutura, mas pela forma como é conduzido o trabalho. Trabalho esse, que não tem o profissional como sujeito principal e sim os alunos, sendo o sujeito principal da criação de sua obra, obra essa que fica como destaque na galeria do Ecomuseu da Amazônia.

Todavia, o aprendizado adquirido no Ecoarte me proporcionou enquanto aluno de artes visuais um conhecimento que superou minhas expectativas em entender como as obras são produzidas nos ateliês.

Assim, refletir sobre o espaço/tempo do ateliê é também refletir sobre o espaço da Arte, do artista e conseqüentemente da galeria e do museu. Podemos então propor que os ateliês coletivos têm apresentado boas possibilidades de trocas para os artistas, assim como experimentações significativas para esse lugar de fluxo de forças, como nos fala Silva (2011). Pois esse lugar entre fronteiras, por onde os ateliês contemporâneos transitam sugere um ambiente de aprendizado, trocas, reflexões e indagações sobre um limiar de uma conduta criadora. Por isso, quando investigamos esse espaço, a fim de compreender melhor sua relevância no processo criativo, normalmente nos deparamos com características próprias de cada artista. No Ecoarte, um trabalho totalmente diferente. Pois os ateliês dizem sobre a vida e a identidade de cada um e ainda mais sobre processos de vida, fluxos contínuos, que revelam caminhos e escolhas feitas por cada artista em meio ao seu

processo, sua poética, que nem sempre são fáceis ou simples, mas que revelam a alma de cada um deles.

REFERÊNCIAS

BASSI, L. Reggio Emília: uma experiência inspiradora. 43. ed. Brasília, DF: DPE/SEB, 2007. (Revista Criança do Professor de Educação Infantil).

BUREN, Daniel. A função do ateliê Título original Fonction de l'atelier, in LOOCK, Ulrich, Ed. Anarquitectura de Andrea Zittel, Porto, Público/Fundação de Serralves, 2005, pp. 48 53. Disponível em: http://www.academia.edu/8736584/Daniel_Buren_Buren_-_A_Funcao_do_Atelie Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Comunicação e cultura: relações reflexivas em segundo grau. In: MARCHIORI, Marlene & VILAÇA, João da Silva (Org.). Comunicação em interface com a cultura. São Caetano do Sul (SP): Difusão Editora, 2011. (coleção faces da cultura e da comunicação organizacional, v.1.

COSTA, Beatriz Souza. Meio ambiente como direito à vida: Brasil, Portugal e Espanha. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. 148 p.

SILVA, Fernanda Pequeno da. Ateliês Contemporâneos: possibilidades e problematizações. Anais do 56º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Rio de Janeiro, pp. 59 73. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cc/fernanda_pequeno_da_silva.pdf.

VECHI, V. O papel do atelierista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br>

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A MEDIAÇÃO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

Caroline Moreira

Matheus de Oliveira Guimarães

Wilza Maria Cirilo

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um tema essencialmente necessário na educação, pois é por meio dela que se pode acompanhar o desenvolvimento do aluno, além de auxiliar na prática do professor como um importante instrumento de construção da ação pedagógica. Forner e Trevisol (2012) dizem que “Ao avaliar e ser avaliado, o sujeito tem a oportunidade de refletir, interpretar, organizar e reorganizar seus processos individuais e coletivos de aprendizagem e desenvolvimento” (p.245).

Além disso, Neto e Aquino (2009) colocam que “(...) pensar em avaliação no contexto escolar significa pensar em tomada de decisões dirigidas a melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos” (p.224). Dessa forma, compreende-se que a avaliação se torna uma ferramenta indispensável para a evolução e aprimoramento da aprendizagem assim bem como dos processos educacionais.

Entretanto, a forma como essa avaliação é realizada e entendida, irá influenciar toda uma construção de conhecimento. Por isso se faz

necessário pensar: como tem sido o manejo dessa avaliação? Como é entendida na atualidade? Qual o olhar dos professores sobre o tema? Qual tem sido o discurso sobre avaliação e como se é aplicado em sua real prática?

Os autores Forner e Trevisol (2012) acreditam que: “Uma avaliação da aprendizagem conduzida de forma equivocada, confusa e sem critérios pode afetar profundamente a construção do conhecimento e a formação do caráter e da personalidade do aluno por força dos significados e funções atribuídos a ela (...)” (p. 246–247). E por isso se faz tão importante discutir e pesquisar sobre o tema, pois dessa forma se abre espaço para uma reflexão crítica acerca da avaliação da aprendizagem e a sua prática.

Diante do exposto, o presente trabalho pretende investigar como acontece a avaliação da aprendizagem referente ao primeiro ano do Ensino Fundamental I, pois, é propriamente nesta fase do ensino que acontece a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. E partir deste contexto, será possível observar a avaliação da aprendizagem diante de dois aspectos: uma marcada pelo ambiente lúdico da pré-escola e o outro pelo ciclo de alfabetização.

A avaliação no processo de ensino aprendizagem muitas vezes se torna um grande desafio para educadores e por isso este trabalho poderá contribuir para uma reflexão crítica acerca desta problemática, além de proporcionar as pesquisadoras discentes da graduação experiências que vão adiante das salas de aulas contribuindo com uma formação ampliada.

2. METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho, propõe-se, pela própria natureza do objeto do estudo, um enfoque amplo e notadamente interdisciplinar. Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico para provocar discussões e reflexões acerca do tema. Após essa revisão bibliográfica foi feita uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, sendo estabelecida como instrumento de investigação a entrevista semi-estruturada realizada com quatro professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino. Posteriormente

a coleta de dados, foi analisada todo o material para que então fossem elaboradas as discussões e as considerações finais.

3. DESENVOLVIMENTO

Avaliar de acordo com Duarte (2015) é uma palavra que vem do termo latim “valere” e corresponde a “dar valor”. Santos e Varela afirmam que, “[o] ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação (...)” (2007, p.2). Inicialmente, a partir dessas definições, já é possível notar que avaliar está ligado à atribuição de valor ao objeto que está sendo avaliado através de um diagnóstico. Semelhantemente, porém voltado ao ensino e de forma mais abrangente, no contexto educacional, avaliar significa emitir um juízo sobre os resultados obtidos, para identificar se os mesmos apontam para a consecução dos objetivos educacionais propostos (Antunes 2012).

Esteban (2008) considera que o modelo de avaliação possui duas vertentes: de um lado, uma visão tradicional que é usada como um instrumento de controle, um mecanismo cada vez mais visível com intuito de classificar e selecionar. E de outro, com uma visão crítica da avaliação que visa romper com esse modelo segregador e seletivo, no entanto, há dificuldades, as transformações são superficiais mesmo aparentando não ser.

Considerando a avaliação na aprendizagem e sua importância é preciso refletir sobre seu papel, destacando que ele vai muito além do que apenas classificar, atribuir um valor, aprovar ou reprovar. Na escola, geralmente, o termo avaliação é direcionado a provas, trabalhos, notas, entre outros. Porém, a avaliação é muito mais do que esses aspectos levantados. Através dela é possível ter uma melhor percepção do processo de ensino e aprendizagem e com isso remanejar os métodos utilizados a fim de alcançar melhores resultados. Duarte (2015) acredita que a avaliação “(...) deve ser essencialmente formativa, na medida em que cabe à avaliação subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo ensino-aprendizagem para sanar dificuldades, aperfeiçoando-o constantemente” (p.54).

A avaliação dispõe-se como um diagnóstico da prática pedagógica e do desenvolvimento do aluno. Duarte (2015) coloca que “A ava-

liação vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico torna-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que, de fato, o aluno aprenda” (p.54).

Como se pode observar é a avaliação que irá nortear toda a prática pedagógica, abrindo caminhos para uma melhor compreensão de como vem sendo o progresso do ensino tanto da parte do professor quanto do aluno. Luckesi (2014) irá dizer que “(...) a avaliação é a parceira de cada um de nós, em nossa ação, seja ela qual for, para chegarmos ao melhor resultado” (p.192). Por isso se faz tão importante pensar no objetivo e nas funções da avaliação, pois é através dela que mudanças necessárias podem ser percebidas e atuadas rumo ao alcance dos objetivos propostos.

Para Hoffmann (2011), muitos são os fatores considerados dificultadores para se superar a visão tradicional de avaliação. Um aspecto preponderante é a representação de que a avaliação que classifica e segregava seja sinônimo de ensino de qualidade, no qual o aluno resguarda o saber necessário e eficiente. Nessa perspectiva, Esteban (2008) compreende que o aluno cujos erros nas provas sejam mais evidentes que os acertos, são estigmatizados com referências negativas de não-saber. Hoffman (2012) declara que esse sistema classificatório não é suficiente em apontar as falhas do processo e não evidencia as verdadeiras dificuldades que surgem entre professores e alunos, pois, antes de qualquer coisa ele seleciona e discrimina, desconsiderando dessa forma o indivíduo em sua particularidade.

Esteban (2008) critica o modelo de ensino que tem como ênfase o produto, suprimindo as vivências de cada aluno e aluna, gerando uma ruptura no processo de aprendizagem. Antunes (2012) relata que a avaliação há algum tempo atrás tem funcionado como um instrumento de poder, no qual o professor que possuía um caráter autoritário fazia com que as notas fossem um instrumento de punição, selecionando e classificando alunos como bons ou maus.

Essa prática tradicionalista da avaliação, inicialmente era conhecida como exame, permaneceu durante muito tempo e, acredita-se, que perdura e é exercida ainda nos dias de hoje. Os aspectos históricos e sociais atribuídas ao exame se referem a uma atividade de controle e

segregação, através da quais alguns eram incluídos e outros excluídos. Os primeiros indícios do exame foram mencionados por Weber, ao se referir à burocracia chinesa em 1200 a.C, nessa época era usado como uma forma de controle social, para selecionar homens ao serviço público e não com finalidades educacionais. (Esteban, 2008).

Apenas no século XVII, surgiram duas propostas de institucionalização do exame, ditadas por Comenius e La Salle, voltado para a aprendizagem. Em 1657, Comenius, em sua referida *Didactica Magna*, toma o exame como um lugar de aprendizagem e não de verificação da mesma. Referia-se ao exame como uma metodologia em que incitava a reflexão sobre a prática pedagógica em que deveria “ensinar tudo a todos” e caso esse objetivo não fosse alcançado era preciso repensar o método. Já La Salle, em 1720, propôs o exame como uma supervisão permanente. (Esteban, 2008). Essa visão proposta por La Salle coloca o que deveria ser resultado do processo pedagógico, envolvendo toda a dinâmica escolar, (aluno, professores, metodologia) focado apenas no aluno e no exame, o que retrata a perspectiva de controle. Esse controle de acordo com Hoffman (2012) não é sinônimo de ensino de qualidade, as provas e as notas em si não podem garantir tal faceta:

“As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas” (p.26).

No Brasil, essa perspectiva de controle proposta por La Salle ainda é vigente, conforme cita Esteban (2008): “O sistema de avaliação instituído no Brasil, melhor dizendo, imposto, acompanha o proposto por La Salle, ainda que talvez disso não tenha consciência os que o formulam” (p.30). Apesar de se esperar que o exame possa contribuir para a melhoria da educação, nem sempre isso acontece, pois o mesmo está focado em classificar, selecionar, aprovar ou reprovar o aluno. Consoante afirma Esteban acerca do exame, “(...) [este] gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes,

negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas” (2008, p.3).

Portanto, a avaliação no percurso histórico de construção da escola foi perdendo as características propostas por Comenius, se configurando em um processo de controle como defendida por La Salle. A disseminação dessas ideias reduz o prazer da aprendizagem, o aluno é reconhecido pela nota que possui, ou melhor, aquele que reproduz na íntegra o que o professor propôs, as ideias divergentes são desconsideradas e o aluno que não se encaixa no padrão esperado são considerados “problemas” recebendo as piores notas (Esteban, 2008).

Jussara Hoffmann (2009) conceitua tal metodologia como avaliação classificatória, uma crença legítima do sistema tradicional de avaliação, considerado por muitos um modo competente de ensinar. Contudo, conforme afirma a própria Hoffmann (2009), esse sistema de avaliação é insuficiente e falho, pois não aponta para as falhas do processo.

Esteban (2008) critica o modo tradicional e classificador da avaliação, pois esta é considerada uma prática homogênea e seletiva que não oferece espaço a diversidade. Para a autora a avaliação deve ser considerada como uma prática investigativa de modo heterogêneo, considerando as diferenças e que o implícito e desconhecido possam ganhar visibilidade.

Já para Antunes (2012) a avaliação não existe se não houver uma perspectiva de resultados, pois o aluno ao se estabelecer no processo de aprendizagem, devem ser consideradas à melhoria de suas capacidades, habilidades e competências. O desenvolvimento e rendimento escolar do aluno devem ser analisados quanto aos seus progressos, sendo perceptíveis nos atos motores, comportamentais, relações sociais e controle emocional.

Hoffmann (2006) propõe uma nova forma de avaliar, a qual nomeia de “avaliação medidora”, sendo baseada na aproximação do professor com o aluno, compreendendo todo o processo da aprendizagem e envolvendo os vários aspectos que permeiam o contexto do ensino. Para a autora alunos e professores demonstram diversas insatisfações como o modo tradicional de avaliar, considera que transformações são necessárias e urgentes.

O principal objetivo da avaliação mediadora pode ser descrito por Hoffmann (2006) como:

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” na criança, no jovem, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em atender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (p.33).

Outra proposta citada por Esteban (2008) é a denominada “avaliação formativa”, no qual o professor tem a oportunidade de acompanhar passo a passo os desempenhos de aprendizagem dos alunos. Embora seja uma modalidade trabalhosa, esse tipo de avaliação permite ajudar os alunos em seu cotidiano escolar, se fundamenta no diálogo, sendo congruente ao processo de ensino, possibilitando a todos o cumprimento dos objetivos propostos e revelar as potencialidades criativas de cada um.

Percebe-se uma visão construtivista nos modos de avaliar na atualidade. Para Hoffmann (2012), para se obter resultados em uma avaliação no viés construtivista é necessário que o ensino analise a totalidade ou o máximo do desenvolvimento do aluno, considerando em aspecto amplo das habilidades alcançadas. Dentro dessa vertente a criança aprende e se desenvolve e será avaliada de acordo com as condições que o meio oportuniza.

Como as formas de avaliar possuem divergências em sua utilização, faz-se necessário investigar como essa acontece durante a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental I, pois através deste processo ocorrem mudanças que serão significativas para docentes e discentes.

4. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A forma de avaliar na Educação Infantil se difere do Ensino Fundamental em alguns aspectos. Embora a avaliação seja uma ferramenta

usada em todos os níveis de educação, entende-se que é no ciclo da educação infantil que ela mais se aproxima de uma avaliação mediadora. Segundo Souza (2013), “(...) nessa etapa da Educação Básica a avaliação não tem o objetivo exclusivo de verificar o rendimento da criança, mas acompanhar o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor e social” (p.50).

De acordo com o artigo 31 da Lei 9394/96 parágrafo I, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a avaliação na Educação Infantil será organizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. A partir desta Lei, observa-se que importa ao professor na Educação Infantil avaliar o desenvolvimento do aluno, ou seja, seus avanços, dificuldades, transformações. Isso deve ser feito através de uma observação sistemática das mudanças implicadas no processo, respeitando o tempo e as características de cada criança.

Após a Educação Infantil, o próximo passo da criança no ciclo de educação será o primeiro ano do Ensino Fundamental I. Este é marcado por uma fase de transição e mudança em que a criança precisa passar. Conforme cita Zanatta, Marcon e Maraschin (2015) essa adaptação vai desde:

(...) o acolhimento dos novos colegas e o “abandono” simbólico dos colegas e referências anteriores, a inserção e a iniciação em conceitos mais complexos, os novos professores, a superação da unidocência para a polidocência, a quantidade de colegas, as diferentes faixas etárias, a organização e distribuição do espaço, entre outras (...)” (p.5625).

Além de todas essas superações, a criança também se depara com novas formas de avaliação. Se na Educação Infantil a avaliação acontecia através de atividades em forma de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, agora no Ensino Fundamental I ela se depara com uma configuração mais sistemática da avaliação. Provas avaliativas e notas são inclusos nessa etapa. Uma preocupação vigente é como está sendo feita a avaliação da aprendizagem nesta etapa da educação, pois, embora seja necessária a aplicação de provas e trabalhos para através deles obter uma

sistematização, ainda assim não se pode entender avaliar apenas como um resultado de uma utilização de instrumentos. É preciso entender que a avaliação vai muito além do que um resultado final é preciso avaliar todo o processo e até mesmo o contexto de cada aluno.

Partindo do pressuposto e investigação de como na prática é entendida e aplicada à avaliação, esse estudo se desenvolve em uma pesquisa no qual foram entrevistadas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental I, para assim compreender como se apresenta a realidade de tal processo na realidade do contexto escolar.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por questões éticas os nomes das educadoras participantes deste trabalho serão apresentados de forma fictícia, sendo elas consideradas como: Amélia, Beatriz, Carla e Délia.

No primeiro contato estabelecido com as escolas solicitadas, as expectativas pretendidas em relação à abertura para a pesquisa, foram bem sucedidas. As quatro escolas se mostraram muito disponíveis para com as pesquisadoras e imediatamente compuseram um diálogo com as professoras para que a entrevista pudesse acontecer. Em relação às professoras entrevistadas foi percebida a mesma disponibilidade em contribuir para com a presente pesquisa.

Quanto às investigações desenvolvidas no decorrer da pesquisa, em um primeiro momento procurou-se entender como as professoras entendiam a avaliação e qual percepção tinham em sua relação. As quatro professoras sujeitos da pesquisa tiveram pontos de vista semelhantes sobre a concepção do que é a avaliação. Para elas, avaliar está relacionado à investigação, verificação e compreensão sobre o que o aluno aprendeu ou não, servindo assim, como um feedback do contexto geral da sala. Porém, apenas Amélia, citou que a avaliação é um instrumento de ajuste tanto para o aluno como para o professor, incluindo assim a responsabilidade da prática do educador.

Quando questionadas sobre a importância da avaliação nas relações de ensino-aprendizagem, as quatro educadoras deixaram claro sobre como consideram importante em suas aulas. Amélia, Beatriz e Délia acreditam que a avaliação enquanto instrumento é essencial para

receber um retorno e um resultado daquilo que o aluno está aprendendo. Já Carla, se referiu neste momento sobre avaliação como prova e julgou não ser tão importante já que para ela a avaliação acontece todos os dias.

Quando questionadas sobre como avaliam seus alunos, Amélia disse que seus alunos são avaliados diariamente através de observação, das atividades realizadas em sala de aula, de ditados e também através da prova a qual é feita uma vez por semestre. Amélia explicou, que a prova é importante para que os pais saibam sobre o andamento das crianças na escola. Beatriz colocou que sua avaliação acontece através da participação durante as aulas, provas, trabalhos, atividades, caderno, comportamento e notas. A nota ela justificou que é preciso com a finalidade de se obter dados. Quanto a Carla, ela esclareceu de forma bem objetiva que avalia seus alunos através de atividades escrita, oral, comportamento, provas e trabalhos. Já Délia relatou que sua avaliação acontece no dia a dia de forma individual e em grupo, também usa como dispositivo de avaliação, pontos no caderno, comportamento, avaliação oral, registro da escrita e da prova. Délia ainda relata que utiliza do termo “atividade especial” quando é aplicada uma prova para as crianças, tentando suavizar o termo e a dinâmica cause menos desconforto ou insegurança.

Referente às ações praticadas quando o aluno não se sai bem em uma prova, Amélia e Carla, relataram que são realizadas atividades específicas de reforço com o aluno, referente ao conteúdo que não foi aprendido. Beatriz também usa de atividades para o reforço nas questões de maior dificuldade da criança, porém, na escola em que trabalha, esse processo de análise e elaboração das atividades é feito através do PIP – Programa de Intervenção Pedagógica. Já Délia, explicou que em situações como essas, a primeira ação é sentar com a supervisora e investigar o possível motivo que possa ter levado o aluno a se sair mal na prova. Se juntas identificam que possa ter ocorrido alguma interferência externa, a prova é repetida, pois, dessa forma, elas conseguem identificar se foi uma dificuldade do aluno ou a influência de alguma situação. Caso seja reconhecida alguma dificuldade, são elaboradas atividades para reforço e a família é solicitada para uma conversa.

Outro ponto abordado na entrevista foi sobre a percepção das educadoras sobre a relação entre a nota do aluno e aquilo que ele aprendeu.

Diante desta indagação, Beatriz e Délia tiveram opiniões semelhantes. Para elas, essa relação entre o que foi aprendido e a nota irão depender, pois, podem acontecer situações em que o aluno olhou a resposta do coleguinha ou acertou a questão por sorte. Amélia acredita que a nota tem relação direta com o que foi aprendido, pois a nota será construída a partir de todas as formas de avaliação e não apenas da prova. Diferente das outras professoras, Carla considera que a nota não mostra realmente se foi aprendido ou não, pois, para ela, o aluno fica nervoso no momento da prova, o que pode influenciar em seu resultado. É importante ressaltar que em todas as escolas participantes da pesquisa, as notas são distribuídas em forma de conceito.

Pontos relevantes para a discussão do trabalho surgiram quando as educadoras foram questionadas sobre o que pode contribuir para o sucesso ou o fracasso do aluno, as repostas foram diversificadas como se mostra a seguir. Amélia julga que a estrutura familiar, o apoio ou o não apoio que a criança recebe em casa que irá contribuir para sucesso ou fracasso do aluno. Beatriz também propõe que a família pode contribuir muito na motivação dos filhos e acrescenta que a própria nota pode ser um motivador para o sucesso ou para o fracasso. A nota boa pode motivá-lo, já a nota ruim pode ser compreendida em vieses distintos, pois a criança poderá estudar mais para alcançar um resultado almejado ou desmotivá-la por não alcançar o desejado. Além desses aspectos, Beatriz coloca que é importante a própria contribuição do professor para alcançar o sucesso ou o fracasso dos alunos. Carla aposta exclusivamente na metodologia do professor, colocar na avaliação apenas aquilo que foi ensinado em sala de aula. Délia, semelhantemente a Beatriz, também acredita que o apoio em casa faz a diferença e que também depende do professor na busca de recursos para ajudar seus alunos.

Por fim, para o fechamento da entrevista, foi investigado sobre a visão das professoras, sobre como é o processo de mudança das formas de avaliar, da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Na visão de Amélia, na educação infantil tudo é muito lúdico e no primeiro ano as coisas começam a ficar mais sérias. Em relação a prova ela acredita que embora as crianças fiquem ansiosas, tudo acontece de forma bem tranquila, na experiência dela, seus alunos gostam de fazer provas e esperam pelos resultados. Beatriz, semelhantemente

a Amélia, concorda que os alunos ficam ansiosos na hora de fazer a prova, citando que também as mães, pais e responsáveis demonstram grande preocupação quando acontece esse tipo de avaliação. Ela comenta que considera estranho que as crianças fiquem ansiosas, pois, elas sabem que estão sendo avaliadas todo tempo e não apenas naquele momento da prova. Beatriz também fala que quando eles chegam ao primeiro ano, são imaturos e normalmente não sabem o que é uma prova, porém, reagem bem as novidades desse novo momento.

Carla coloca também a questão da ansiedade e ainda cita que os alunos ficam assustados, principalmente porque há maior cobrança e novas formas de avaliar. Embora haja os desafios citados, Carla acredita que os alunos se adaptam rápido a essa mudança. Délia ao se expressar revela uma visão diferente, em alguns aspectos, das outras professoras. Para Délia, essa mudança é pesada para os alunos, não se tratando apenas da forma de avaliar, mas também dos novos horários, aumento das disciplinas, maiores cobranças, mais atividades. Ela também coloca a questão da ansiedade dos alunos, e disse que em relação à prova, percebe mais ansiedade por parte dos pais, pois esperam um resultado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados pelas professoras na entrevista, há alguns pontos que chamaram atenção dentro das discussões propostas nesta pesquisa. Inicialmente, é importante evidenciar que todas as educadoras apresentaram discursos equivalentes à uma prática mediadora quando reconheceram que a avaliação acontece não apenas no momento da prova em questão, mas em todo momento e em todas as atividades propostas. Esse é um ponto muito relevante que surpreendeu positivamente os pesquisadores.

Entretanto, é possível notar algumas situações que remetem ainda a uma lógica tradicional da avaliação. O impacto da expectativa dos pais sobre a prova evidencia ainda a essa lógica tradicional de avaliação. Mesmo que as professoras usem de práticas mediadoras de avaliação e tentem atenuar o peso que a prova traz e até mesmo se desvencilhar dessa ideia rígida de prova enquanto instrumento de classificação, ainda assim, há uma cobrança por parte dos pais, sobre resultados quan-

titativos. Nas entrevistas, em vários momentos, as professoras colocam essa ansiedade dos pais em relação a prova e também dos próprios alunos, mesmo eles sabendo que são avaliados o tempo todo, quando se trata da prova se mostram nervosos. Diante disso, pode-se inferir que esse pensamento tradicional de avaliação é reforçado em casa, pela cobrança dos próprios pais e cuidadores.

Outro ponto aferido foi à questão das formas de avaliar da Educação Infantil em comparação com o primeiro ano do Ensino Fundamental I, as educadoras evidenciam como a maneira de avaliar se torna diferenciada. A liberdade de desenvolver através das próprias experiências vai perdendo espaço na Educação Fundamental, nesse contexto à inserção de disciplinas de forma explícita, há momento para cada matéria, e os objetivos devem ser alcançados de forma concreta e demonstrados quantitativamente. Percebe-se deste modo, que no Ensino Fundamental a aprendizagem da criança começa a ser padronizada e quantificada, enquanto na Educação Infantil há espaço para a criação espontânea e menos rígida.

Contudo, mediante as explanações, percebe-se um movimento contrário a avaliação tradicional até então presente nos contextos educacionais. A pesquisa demonstrou que a avaliação é um instrumento que norteia o educador a avançar em seus caminhos, verificar se o aluno aprendeu o que é proposto, para assim chegar a estabelecer novos rumos para o desenvolvimento de outras aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Planalto. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- DUARTE, E. D. **Avaliação da aprendizagem escolar**: como os professores estão praticando a avaliação na escola. HOLOS, Rio Grande do Norte, v. 8, p. 53-67, dez. 2015.. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660>>.

- ESTEBAN, M. T. **Avaliação:** Uma prática em busca de novos sentidos. 6. ed. Rio de Janeiro : DPeA, 2008.
- FORNER, D. S. G; TREVISOL, M. T. C. **Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar.** Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 243-264, jul./dez. 2012. Disponível em: www.editora.unoesc.edu.br.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil.** Revista Interações, Bahia, v.10 n.32, p.191-201, 2014. DOI:: <https://doi.org/10.25755/int.6361>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6361>.
- NETO, A. L. G; AQUINO, J. L. F. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso:** o que o professor pratica?. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, Aug. 2009. ISSN 0102-4698. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010.
- SANTOS, M. R; VARELA, S. **Avaliação como um instrumento diagnostico da construção do conhecimento nas series iniciais do ensino fundamental.** Revista Eletrônica de Educação. Ano I, n. 1, ago.-dez. 2007. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf.
- SOUZA, J. F. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil:** o fazer do professor da rede municipal de ensino de Teresina. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.
- ZANATTA, J; MARCON V. I; MARASCHIN, M. L. M. **O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental:** desafios e possibilidades. In: XII Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21717_9248.pdf.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Fabiola Cristina Lopes de Andrade Martins

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas têm afetado todas as esferas sociais e o acesso aos meios digitais têm acompanhado esse processo de mudança, de modo que é possível observar que, desde cedo – da mais tenra idade – o ser humano utiliza a tecnologia e os aparelhos eletrônicos em seu dia a dia.

A velocidade com que uma informação, notícia, foto, vídeo ou até mesmo uma frase chega ao receptor, é impressionante, tudo hoje é compartilhado em tempo real, as redes sociais são utilizadas tanto para o crescimento quanto para o detrimento dos cidadãos. Tudo se propaga à velocidade da luz. A educação, porém, não está acompanhando esse movimento, ainda está presa a moldes passados, a métodos arcaicos, a professores “da idade da pedra”.

Tudo está mudando freneticamente, e até profissões estão sendo criadas para sustentar esse mundo digital e nesse sentido a escola precisa rever seus conceitos, precisa compreender que é importante buscar novos métodos de trabalhar os conteúdos, métodos atrativos, modernos, que engajem os alunos para que estes sintam-se protagonistas de sua própria educação.

É necessário que os educadores e todos os envolvidos na educação vejam que para enfrentar os desafios vindouros, as habilidades socioe-

mocionais precisam ser trabalhadas, pois, em um mundo competitivo e completamente distorcido é necessário que o aluno tenha autonomia na tomada de decisões, saiba lidar com problemas e enfrentar suas emoções sem se deixar dominar pelo medo, insegurança, controlando suas emoções.

Com este, buscou-se compreender como o uso de metodologias ativas pode impactar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, buscando em materiais já publicados a compreensão do que são estes termos e a relação existente entre eles. E, a partir da atuação em sala de aula, desenvolver e avaliar quais os impactos do trabalho com metodologias ativas nas habilidades socioemocionais para a formação dos sujeitos/alunos.

Quanto a natureza, a pesquisa foi aplicada que de acordo com GIL, 1999: “gera conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos a solução de problemas específicos”. Do ponto de vista da abordagem do problema - Como o uso de metodologias ativas pode auxiliar no trabalho com as habilidades socioemocionais? - Esta foi mista, pois abrangeu tanto aspectos da pesquisa quantitativa, quanto da qualitativa buscando comparar dados e analisar estudos.

Pelos seus objetivos foi exploratória, pois proporciona maior proximidade com o problema acima citado, visando torná-lo explícito ou definir hipóteses.

A técnica de pesquisa utilizada foi a Documentação Indireta através de pesquisa bibliográfica e participante. “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.62).

A Pesquisa Bibliográfica, ou de fontes secundárias, consiste no esforço do pesquisador em realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema a ser investigado. Esse levantamento bibliográfico pode ser tanto de fontes escritas, como jornais, revistas, livros, como de fontes orais: rádio, filmes, programas de televisão, vídeos documentados, conferências.

Foi realizada pesquisa participante onde o investigador assume uma função no grupo estudado como forma de adquirir conhecimento mais profundo para a coleta de informações. Nesse caso a pesquisa

aconteceu na sala de aula, onde a pesquisadora atua da qual está utilizando metodologias ativas para trabalhar as habilidades socioemocionais desde maio de 2019.

2 METODOLOGIAS ATIVAS

É importante compreender que as metodologias ativas não são um fim em si mesmas, elas são o ponto de partida para o professor promover em sua sala de aula uma educação significativa dentro dos moldes da educação 4.0³⁰ que surgiu para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais moderno e muito mais atrativo para o educando e de maneira a conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas, despertando-lhes a curiosidade, estimulando a tomada de decisões individuais e coletivas.

Para Berbel (2011) as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos.

Ou seja, a escolha por uma metodologia ativa deve acontecer de maneira consciente, pensada e de acordo com o que o professor almeja para aquela aula, de maneira a não lhe tirar a alegria de ensinar.

Bastos (2006, p.10) define metodologias ativas como: “[...] processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas; com a finalidade de encontrar soluções para um problema.” Para ele o professor deve se tornar um facilitador que conduz o estudante a pensar, refletindo e decidindo por ele mesmo a melhor maneira de alcançar seus objetivos.

Entende-se assim que através das metodologias ativas o aluno é protagonista do processo de aprendizagem e tem participação ativa nesse processo e o professor é o mediador para que as estratégias pedagógicas iniciais sejam alcançadas.

30 Modelo de ensino no qual o aluno é protagonista do seu aprendizado através da personalização da educação. Ele aprende fazendo – *learning by doing*.

Figura 1- Princípios das Metodologias Ativas



Fonte: DIESEL; BALDEZ, MARTINS, 2017

2.1 As principais metodologias ativas

É importante substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias que podem ser utilizadas como recursos didáticos na prática diária do docente. Tais metodologias devem trabalhar a investigação, a resolução de problemas, a produção de narrativas digitais e o desenvolvimento do aprender a fazer – *learn to do*.

Sendo assim temos:

2.1.1 Aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL)

Surgiu originalmente para auxiliar nas aulas de medicina, passando depois a fazer parte das demais disciplinas, uma vez que permite a um grupo de alunos estudar, investigar e depois apresentar um resultado de um problema/caso, para ser discutido com a orientação do professor.

“[...] estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional” (BERBEL, 1998, p.145).

2.1.2 Aprendizagem baseada em projetos (ABP) ou Project-Based Learning (PBL)

Está baseada na utilização de projetos criados a partir de uma questão, um desafio ou problema que motiva e envolve. Com isso, há a melhora no gerenciamento do tempo, responsabilidade, autoavaliação do aluno. De acordo com Bender (2014) a ABP tende se tornar um modelo de ensino deste século.

2.1.3 Aprendizagem baseada em Games e Gamificação - Game-Based Learning (GBL)

Com uso recente, a “gamificação” é utiliza elementos de jogos como enredo, pontuação, ranking em situações que não são de jogos, de maneira a influenciar e/ou motivar atividades. (KAPP, 2012). Ou seja, pode-se transformar exercícios em jogos nos quais se busca alcançar pontuações e recompensas. (PONTES; ROSA, 2015). Estes jogos possuem conteúdo a ser aprendido e por se tratar de atividades lúdicas, tornam o aprendizado mais interessante.

2.1.4 Sala de Aula Invertida - Flipped Classroom

O aprendizado neste modelo, ocorre na escola e fora dela (na casa do aluno ou onde este desejar). O aluno é protagonista de seu aprendizado “[...] reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno” (SCHNEIDER et al., 2013, p. 68).

Neste modelo, o aluno tem contato com o conteúdo antes da ministração do professor, que aproveita o encontro presencial para debates sobre o assunto, tirar dúvidas e praticar exercícios.

2.1.5 Avaliação por Pares - Peer Instruction

Nesse modelo os alunos estudam em pares e explicam uns para os outros os conceitos e colocam seus argumentos. Este tipo de aprendizagem mantém a atenção dos alunos, pois é o seu entendimento que vai ser repassado ao outro.

2.1.6 Design Thinking

Metodologia que foca na solução de problemas e cria projetos com foco na necessidade do cliente, tem como objetivo principal criar respostas inovadoras e revolucionárias para os problemas, com foco nas necessidades do mercado.

Diante de todas essas modalidades de uso das metodologias ativas, é importante que o aluno se veja como sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem, mas o que tem ocorrido nos últimos tempos é que esse aluno não se sente capaz de guiar seu aprendizado, uma vez que se vê envolto a inúmeras situações que exigem dele cada dia mais atitudes que antes não lhe eram cobradas e em meio a tantas exigências este, muitas vezes descarrega a sobrecarga emocional em si ou nos colegas e estas são externadas de diversas maneiras, como isolamento, depressão, xingamento, agressão, entre outros.

Por isso é importante entender o que são as habilidades socioemocionais e como pode-se trabalhar com elas em sala de aula de modo a minimizar essa sobrecarga fazendo com que o aluno saiba expor seus sentimentos e aprenda a trabalhar em conjunto para um melhor processo de ensino aprendizagem.

3 HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Desde que começou a implantação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – nas escolas, muito se tem falado em habilidades socioemocionais e como deve-se trabalhar-las em sala de aula, porém, este assunto há muito tempo vem sendo discutido, uma vez que os alunos apresentam diferentes emoções durante sua vida e são os professores que lidam com essas emoções durante boa parte do dia.

Neste sentido, nada melhor que compreender o que realmente são as habilidades socioemocionais e utilizar esse aprendizado a favor do professor em sala de aula.

De acordo com Colagrossi e Vassimon (2017): Habilidades socioemocionais são competências que o ser humano desenvolve para se tornar completo e flexível de modo a aprender a controlar suas emoções, buscar o alcance de suas metas, relacionar-se socialmente, e agir de maneira responsável. Inteligência emocional, competências para o

século XXI, hábitos da mente, soft skills são todos sinônimos relacionados as competências socioemocionais que também são conhecidas como habilidades socioemocionais que ao serem trabalhadas na escola, buscam em sua totalidade a formação de um cidadão preparado pra agir com coerência no futuro e ser bem sucedido em todas as esferas de sua vida tanto pessoal quanto profissional.

Dentro da perspectiva de que os seres humanos são únicos, que seu desenvolvimento social, intelectual e emocional depende do ambiente em que ele vive e a partir das análises e da convivência em sala de aula, foi que surgiu a necessidade da implantação do projeto que deu origem a este artigo, cujo foco principal foi trabalhar as habilidades socioemocionais para se obter uma convivência harmônica e melhoria no processo de ensino aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sala de aula da pesquisa foi uma turma de 4º ano composta de 18 alunos do ensino regular e 1 aluna do AEE – Atendimento Educacional Especializado com Espectro Autismo. Após observação que a turma não era engajada, que havia muita antipatia, falta de aceitação e descontroles emocionais, surgiu a ideia de trabalhar com metodologias ativas a fim de promover maior interação entre eles.

Inicialmente foi feita uma reorganização na sala de aula onde, antes as mesas eram colocadas enfileiradas e passaram ser organizadas em pares e trios.

Figura 1- Organização da Sala de Aula



Fonte: MARTINS, 2019

Após a organização das mesas, foi feita uma nova decoração para a sala de aula contendo um “Emociômetro” – painel que onde os alunos quando chegavam em sala de aula escolhiam o sentimento que estavam sentindo naquele dia e colocavam na caixinha com seu nome (tinha uma tirinha triste, uma alegre, uma com raiva e uma “de boa”), assim na hora de iniciar a aula era possível conversarmos sobre os sentimentos, e cada aluno podia deixar um bilhete para o outro com mensagens carinhosas e de incentivo.

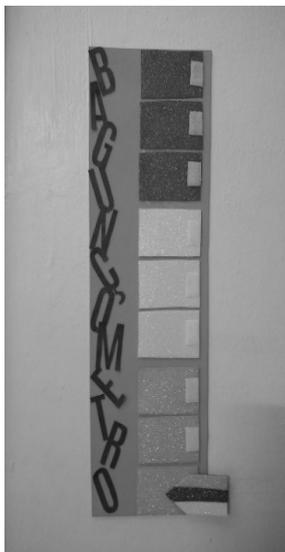
Figura 2- Emociômetro



Fonte: MARTINS, 2019

Além do emociômetro, foi criado o “Bagunçômetro” – que contabilizava o grau da bagunça, os “Níveis de voz” – que orientava de que maneira os alunos deveriam falar durante a aula. Em outro momento, a turma se reuniu para criar as regras da sala de aula e se comprometeram a cumprir e a cobrar uns dos outros.

Figura 3- Bagunçômetro



Fonte: MARTINS, 2019

Figura 4- Regras da Sala



Fonte: MARTINS, 2019

Figura 5- Níveis de Voz



Fonte: MARTINS, 2019

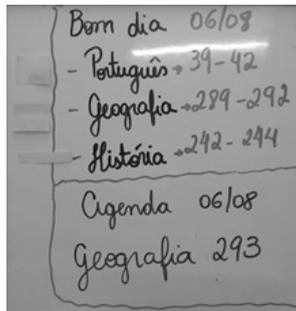
As atividades passaram a ser realizadas em pares, trios e equipes e para melhor orientar essas atividades e dar mais autonomia aos alunos, foi adaptado para a sala de aula o kanban – método japonês que ajuda no controle e gestão de estoque e fluxos – que em sala de aula funcionou como um orientador do que deveria ser feito em determinado dia e dando aos grupos autonomia para fazer primeiro as atividades que quisessem contanto que ao final da manhã toda proposta dada pela professora fosse cumprida.

Figura 6- kanban



Fonte: MARTINS, 2019

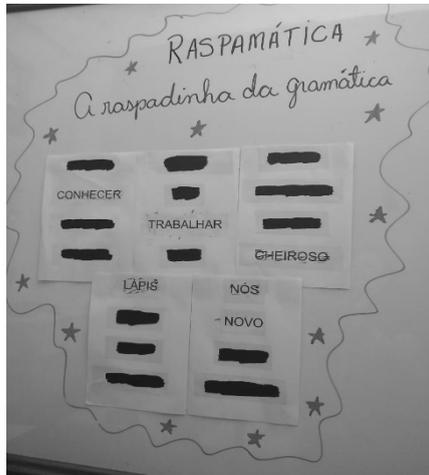
Figura 7- Disciplinas do dia



Fonte: MARTINS, 2019

Também foram feitas atividades utilizando outras metodologias ativas de maneira a deixar as aulas mais atrativas e os alunos mais engajados, em umas dessas aulas foi criada a “Raspamática” – raspadinha da gramática – onde os alunos se direcionavam até o quadro e raspavam com uma moeda, palavras que a professora havia digitado e coberto com fita adesiva transparente e tinta guache formando uma raspadinha. As palavras eram divididas em classes gramaticais como: verbo, substantivo, pronome e adjetivo e ao serem raspadas e lidas por cada aluno, todos deveriam escrevê-las na coluna correta em um papel previamente distribuído pela professora. Ao final fazíamos a computação de quem acertou mais palavras e a premiação de todos os participantes.

Figura 8- Raspamática



Fonte: MARTINS, 2019

Além dessas atividades sempre havia diálogo entre a pesquisadora e os alunos para obter informações sobre como estavam se sentindo naquele dia, através de uma roda de conversa, todos tinham a oportunidade de falar sobre seus sentimentos, sobre suas preocupações, frustrações, sonhos e projetos para o futuro. No início alguns alunos não queriam falar, mas depois de um tempo foram criando confiança uns nos outros e a conversa fluía normalmente trazendo para todos uma sensação de paz e calma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho buscou-se aprofundar os conhecimentos sobre o uso de metodologias ativas para trabalhar com as emoções, uma vez que nossas crianças e jovens estão cada vez mais isolados no contexto social e educacional, sofrendo muitas vezes calados e apenas deixando transparecer agressividades como forma de bloquear o contato com os outros.

Para o desenvolvimento deste projeto fez-se uso de pesquisa bibliográfica e pesquisa ação, pois além das leituras dos teóricos, foram feitas mudanças no layout da sala de aula de modo a juntar os alunos em pares e trios e também foram realizadas atividades em grupos, rodas de conversa e uso de metodologias ativas, na sala de aula da pesquisadora.

A conclusão final é que os alunos se tornaram mais motivados, mais unidos e passaram a se preocupar uns com os outros e os xingamentos diminuíram consideravelmente, visto que a aplicação ocorreu somente a partir do mês de agosto de 2019, mas o resultado foi positivo para todos.

Trabalhar as emoções não é tarefa fácil, pois você precisa dispor de meios que convençam os alunos a se abrirem, a conversarem com você sobre seus problemas e todos trabalho realizado com pessoas requer preparação prévia e grande nível de maturidade, pois os assuntos que surgem são os mais variados e as crianças passam por inúmeras situações em casa e fora dela, que as levam a tornarem-se indivíduos solitários, ásperos que descarregam suas frustrações, medos, ansios uns nos outros.

Sendo assim, a proposta deste, é deixar claro que trabalhar as emoções através de metodologias ativas é importante e contribui significativamente para o processo de ensino aprendizagem e que cabe aos educadores engajar sua escola nesse processo e fazer com que a sala de aula seja também um lugar não só de aprendizagem, mas de acolhimento .

Referências

- BASTOS, C. C. 2006. Metodologias Ativas. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 11 de Dez. 2019.
- BENDER, Willian N. 2014. Envolvendo os alunos por meio da aprendizagem baseada em projetos. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/121245717.pdf>. Acesso em: 21jan.2020.
- BERBEL, N. A. N. jan./jun. 2001. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. 1998. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Interface Comun Saúde Educ, v. 2, n. 2, p. 139-154.

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso 20 dez 2019.
- COLAGROSSI, A. L. R.; VASSIMON, G. 2017. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Constr. psicopedag.* [online]. vol.25, n.26, pp. 17-23. ISSN 1415-6954. Acesso em 12 jan 2020.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. 2017. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, vol. 14, n.1, p.268-288, Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em 13/01/2020.
- GIL, A. C. 1999. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- KAPP, K. M. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. 2001. *Fundamentos metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas.
- PONTES, F.; ROSA, G. Conheça a gamificação, que transforma suas tarefas cotidianas em games. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT291109-17773,00.html>. Acesso em: 09 fev. 2020.
- SCHNEIDER, Elton Ivan, et al. 2013. Sala de aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 8, n.16, p. 68-81, Disponível em: <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/499/316>. Acesso em: 22.jan.2020
- SILVA, Renata; URBAMESKI, Vilmar. 2009. *Metodologia do Trabalho Científico*. Indaial: UNIASSELVI.

ADAPTAÇÃO EM HQ DE O GUARANI COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO A LEITURA

Adriana do Socorro Serra Paiva de Moura

Histhony de Sousa Ferreira

Lilian Almeida Barros

Introdução

A sequência didática desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará *campus* Tucuruí que contou com a participação de 20 alunos do Ensino Médio Integrado, curso Manutenção e Suporte em Informática, 2º ano. Considerou-se a dificuldade que os alunos possuem em ler e interpretar adequadamente os textos clássicos da Literatura Brasileira. Portanto, priorizou-se sanar tal dificuldade ao promover a leitura e adaptação do texto *O guarani* de José de Alencar em HQs.

A adaptação, realizada pelos discentes, tem como objetivo favorecer o caráter lúdico, assim como a leitura de linguagem mista, estabelecida pelos PCNs de linguagem.

Relação entre literatura e adaptação dos clássicos em HQ

A tendência em adaptar obras da literatura clássica em HQs no Brasil foi feita, inicialmente, por histórias norte-americanas, como a

do *Tarzan*, pelo periódico *A Nação*, comercializada em edições a partir de 1934.

A partir de então, com o advento do Romantismo e do aperfeiçoamento da tríade Autor- obra- leitor concretizada pelo período, foram feitas adaptações de obras, especialmente, de José de Alencar, iniciada, em 1950, pela publicação da *Edição Maravilhosa* da obra *O Guarani*, seguida por *Iracema*, janeiro de 1951, *O tronco do ipê*, março de 1952, e *Ubirajara*, outubro do mesmo ano.

Dessa forma, nota-se uma preferência por parte da editora, assim como do público leitor do momento, já que para Candido (1976), à atuação do escritor é feita uma perfeita relação com o público leitor, sendo que este determina a ação daquele, denotando e predomínio do estilo literário romântico e seus temas principais como o ufanismo e a valorização da etnia indígena como personagem principal e idealizado pela estética vigente.

Essa tendência recebeu incremento do nacionalismo, propenso a assumir o tom verbal e mesmo verboso, que desperta a emoção. Formado sob a sua égide, o escritor brasileiro guardou sempre algo daquela vocação patriótico-sentimental, com que justificou a princípio a sua posição na sociedade do país autonomista, e logo depois independente; o público, do seu lado, sempre tendeu a exigí-la como critério de aceitação e reconhecimento do escritor. (CANDIDO, 1976, p. 81)

Tal fato corrobora com a afirmação de que o público determina a veiculação da obra literária. Contudo, no que tange as HQs no Brasil, mesmo com a crescente veiculação e a aceitação por grande parte dos leitores, as adaptações ficaram com o destaque pelo autor, como no caso do *Tarzan*, que ficou só com o nome de Edgar Rice Burroughs. Entretanto, a partir da adaptação de *O guarani*, já citava, na capa, o nome de André Leblanc.

Figura 1



Edição Maravilhosa nº 24 - 2ª Edição - 1954

Contudo, vale ressaltar que essa aceitação pelo grande público de adaptações das obras literárias pelas HQs não foram tão bem aceitas pelos grandes doutos, até então adeptos de um cânone literário restrito, já que, embora a aceitação do autor, as HQs não eram bem vindas, sendo os leitores destas classificados como preguiçosos. Tantas críticas fizeram com que as edições da EBAL viessem com a seguinte advertência:

As adaptações de romance ou obras clássicas para a *Edição Maravilhosa* são apenas um ‘aperitivo’, um deleite para o leitor. Se você gostou, procure ler o próprio livro, adquirindo-o em qualquer livraria. E organize sua biblioteca- que uma boa biblioteca é sinal de cultura e bom gosto. (Edição Maravilhosa, 1950, p. 3)

Vale destacar que os românticos realizaram uma literatura rebelde, pois abandonaram os padrões dos clássicos, com suas rimas e métricas perfeitas, e passaram a adotar um estilo com mais liberdade no qual podiam expressar seus sentimentos e anseios. Entretanto, os artistas

acabaram por satisfazer as necessidades das ideologias dominantes, estabelecidas pelas instituições governamentais, uma vez que eram patrocinados por elas.

Houve, neste sentido, um mecenato por meio da prebenda e do favor imperial, que vinculavam as letras e os literatos à administração e à política, e que se legitima na medida em que o Estado reconhecia, desta forma (confirmando-o junto ao público), o papel cívico e construtivo que o escritor atribuía a si próprio como justificativa da sua atividade. (CANDIDO, 1976, p. 83)

Sendo assim, devido à massificação da literatura feita pelos próprios órgãos governamentais, o desenvolvimento das HQs também serviram a este propósito de divulgação e propagação da ideologia principal, uma vez que a linguagem mista característica de uma História em Quadrinhos facilita sua compreensão e, embora muitas críticas já anteriormente citadas, foi muito bem aceita por alunos que sentiam um interesse maior pelas obras.

Benjamin (1983), filósofo da Escola de Frankfurt, pautou seus estudos sobre a massificação da arte na era da reprodutibilidade técnica, analisando as mudanças no mundo da arte após a introdução de técnicas de reprodutibilidade. Vale ressaltar que o contexto vivido pelo autor é o da arte em meio à reprodução ocorrida pelo nazismo, sendo que a arte foi profundamente utilizada como instrumento de divulgação dessa ideologia, tendo, assim, uma “arte politizada”.

Sendo assim, ainda pertencente à mesma Escola, Adorno (1947) classifica a “Indústria Cultural”, sendo que a arte já é concebida desde a sua produção com o propósito de comercialização. Entretanto, até mesmo pelo contexto histórico vivido e como a arte estava sendo reproduzida pelo aspecto político, os filósofos analisaram essa massificação de forma extremamente negativa, sendo que Benjamin chegou a analisar os escritores que a utilizavam como “perda da aura”, ou seja, o esvaziamento do fazer artístico por meio da reprodução.

Ao elaborar um estudo sobre como a arte era reproduzida desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, até chegar à fotografia, que

seria uma antecessora do cinema e da TV, assim como a litografia antecedeu as HQs.

Por meio dessa reprodução em massa, as adaptações de clássicos da literatura em HQs permitiram um acesso mais amplo ao público infante-juvenil. Vale ressaltar que não são as adaptações somente de personagens para o visual, mas também a adaptação de linguagem que, algumas vezes, são muito tradicionais e desconhecidas desse público, o que faz com que a leitura seja desestimulante.

Destaca-se que as primeiras adaptações de clássicos em HQs, como as acima citadas pela Edição Maravilhosa, eram feitas somente no aspecto visual, mantendo-se fiel ao texto origem. Posteriormente, foi dada maior liberdade ao artista, com destaque, ainda, ao nome do artista adaptador.

Tendo em vista que os estudos interartes preconiza uma integração entre os diversos tipos de arte, sabe-se que este não se trata de um fenômeno inédito, uma vez que se tem adaptações muito bem realizadas, respeitando, sempre, a particularidade de cada uma.

Assim, diversos clássicos da literatura nacional e mundial foram satisfatoriamente adaptados, em especial as do Romantismo. Exemplifica-se algumas: a atriz Lucélia Santos imortalizou na TV a *Escrava Isaura*, que foi traduzida em diversos países; Márcio Garcia fez o mesmo com o índio Peri de *O Guarani*, levando as obras a um público muito maior e que, talvez, não estivesse muito adaptado ao ato de ler.

HQs como contribuição do ensino: uma prática metodológica no ensino de Literatura

Inicialmente, faz-se necessário delimitar que os autores consideram que a leitura deve ser estimulada sempre e deve ser entendida por meio de suas diversas formas: verbais e visuais. Portanto, aplicou-se esta metodologia no 2º ano do Ensino Médio Integrado, curso Manutenção e Suporte em Informática e contou com a participação de 20 alunos, na disciplina literatura brasileira, escola Romantismo.

Foi elaborada uma sequência didática com seis encontros, detalhados a seguir:

1º encontro:

Objetivo: apresentar características da primeira geração romântica no Brasil, assim como o escritor José de Alencar;

Metodologia: exposição através de textos para contextualização histórica do período e de slides sobre a biografia do autor.

2º encontro:

Objetivo: instigar o aluno a conhecer a obra *O Guarani*,

Metodologia: leitura, em grupo, de partes do texto.

3º encontro:

Objetivo: apresentar a obra na adaptação ao cinema;

Metodologia: reprodução visual do filme.

4º encontro:

Objetivo: interpretar a obra;

Metodologia: debates em grupo.

5º encontro:

Objetivo: Adaptar o texto literário em HQ;

Metodologia: exposição de adaptações de HQs.

6º encontro:

Objetivo: exposição das produções;

Metodologia: confecção de um mural.

Durante o primeiro encontro, foram apresentadas as características e contexto histórico do período romântico, com o objetivo de situar o aluno no que seria abordado a seguir. Aqui, também, foi dada ênfase à biografia de Alencar, pois acredita-se que essa abordagem pode influenciar a obra, entretanto, foi ressaltado que, embora, algumas vezes, características da vida pessoal pode sofrer influências, o contrário também é verdadeiro, já que a arte não, necessariamente, deva ser mimética. Já neste encontro, os alunos

tiveram a iniciativa de formar um grupo de WhatsApp a fim de interagirem sobre a evolução da leitura.

No segundo encontro, os aplicadores fizeram recortes de partes do texto e pediram aos alunos que montassem uma espécie de quebra-cabeça para que se formassem um todo coerente. Dessa forma, os discentes tiveram que ler as partes. Essa tática foi utilizada a fim de que as partes fossem lidas e compreendidas, uma vez que se notou que os alunos ainda não tinham interesse na obra.

A partir de então, as partes foram reinseridas em seus locais de origem e utilizadas como debate. Alguns alunos leram parte do livro anteriormente e também levaram alguns pontos:

Aluno A: achei estranho que o personagem, que seria o principal, demora muito para aparecer. Primeiro apresenta a família do D. Antônio, que é português, mas acho que deveriam aparecer a do Peri, assim seria mais indianismo, que é a característica do Período.

No terceiro encontro, foi exposto o filme. Embora seja antigo, 1996, os alunos tiveram uma boa aceitação e, após a reprodução, houve um pequeno debate.

Vale ressaltar que, neste momento, paralelo ao grupo de WhatsApp, foi formado um grupo no app Zoom, pois os alunos queriam se sentir mais próximos para debater. A partir das discussões neste ambiente, alguns comentários foram importantes:

Aluno A: e o D. Antônio que considera o Peri um cavalheiro português no corpo de um selvagem? Parece que para ser nobre tem que ser português, não achei isso legal.

No quarto encontro, os alunos levaram ao debate as suas considerações, pois tinham dúvidas quanto às características do indianismo com as encontradas por eles na leitura da obra. A principal era de que o indianismo, para eles, parecia estar em segundo plano, já que parecia que o que era enaltecido era o português, representado por D. Antônio na seguinte passagem:

— Aqui sou português! Aqui pode respirar à vontade um coração leal, que nunca desmentiu a fé do juramento. Nesta terra que me foi dada pelo meu rei, e conquistada pelo meu braço, nesta terra livre, tu reinarás, Portugal, como viverás n'alma de teus filhos. Eu o juro! (ALENCAR, 1996, p. 6)

Acerca desse questionamento, os aplicadores citaram Candido (1976, p. 83), passagem a qual o autor relata o dia em que Guimarães Passos tenta roubar a carne que o Imperador servia ao seu animal e, na fuga, vai parar na biblioteca, sendo, após isso, fora acolhido como arquivista do Palácio:

A anedota simboliza admiravelmente a atitude paternal do Governo, numa sociedade em que o escritor esperava acomodarse nas carreiras paralelas e respeitáveis, que lhe permitiriam viver com aprovação pública, redimindo ou compensando a originalidade e a rebeldia.

Dessa forma, visualiza-se, claramente, que o autor sofria influencia do Governo, até mesmo, como já citado anteriormente, era ele quem patrocinava as publicações, fato que restringia o artista à ideologia que os governantes queriam repassar.

A este fato, foram feitas considerações acerca da personagem Isabel, pois os alunos ressaltaram que Alencar era cearense, portanto, brasileiro, com raízes indígenas, e, segundo eles, o autor deveria dar mais ênfase ao sangue indígena, mas a personagem era claramente preconceituosa contra a etnia:

— Não faças caso, Cecília, replicou Isabel reparando na melancolia da moça; pedirás a meu tio para caçar-te outro que farás domesticar, e ficará mais manso do que o teu Peri.

— Prima, disse a moça com um ligeiro tom de repreensão, tratas muito injustamente esse pobre índio que não te fez mal algum.

— Ora, Cecília, como queres que se trate um selvagem que tem a pele escura e o sangue vermelho? Tua mãe não diz que um índio é um animal como um cavalo ou um cão?

Estas últimas palavras foram ditas com uma ironia amarga, que a filha de Antônio de Mariz compreendeu perfeitamente.

— Isabel!... exclamou ela ressentida.

— Sei que tu não pensas assim, Cecília; e que o teu bom coração não olha a cor do rosto para conhecer a alma. Mas os outros?... Cuidas que não percebo o desdém com que me tratam?

— Já te disse por vezes que é uma desconfiança tua; todos te querem, e te respeitam como devem. (ALENCAR, 1996, p. 20)

Em contraponto, para os alunos, o grande herói não foi Peri, mas notaram que Álvaro estaria mais configurado como tal:

— Bem sabeis que vos devo obediência, sr. cavalheiro, e não faltarei dela. Desejais que fale claramente, e a mim me parece que nada do que tenho dito pode ser mais claro do que é.

— Para vós, não duvido; mas isto não é razão de que o seja para outros.

— Ora dizei-me, sr. cavalheiro; não vos parece claro, à vista do que me ouvistes, que adivinhei o vosso desejo de chegar o mais depressa possível?

— Quanto a isto, já vos confessei eu; não há pois grande mérito em adivinhar.

— Não vos parece claro também que observei haverdes feito esta expedição com a maior rapidez, de modo que em menos de vinte dias eis-nos ao cabo dela?

— Já vos disse que tive ordem, e creio que nada tendes a opor.

— Não decerto; uma ordem é um dever, e um dever cumpre-se com satisfação, quando o coração nele se interessa.

— Sr. Loredano! disse o moço levando a mão ao punho da espada e colhendo as rédeas.

O italiano fez que não tinha visto o gesto de ameaça; continuou:

— Assim tudo se explica. Recebestes uma ordem; foi de D. Antônio de Mariz, sem dúvida?

— Não sei que nenhum outro tenha direito de dar-me, replicou o moço com arrogância.

— Naturalmente por virtude desta ordem, continuou o italiano cortesmente, partistes do *Paquequer* em uma segunda-feira, quando o dia designado era um domingo.

— Ah! também reparastes nisto? perguntou o moço mordendo os beiços de despeito.

— Reparo em tudo, sr. cavaleiro; assim, não deixei de observar ainda, que sempre em virtude da ordem, fizestes tudo para chegar justamente antes do domingo. (ALENCAR, 1996, p. 11)

Acerca dessa passagem do texto, os alunos consideraram a virtude de Álvaro ao ser leal à ordem recebida de D. Antônio, assim como refletiram acerca da nacionalidade dos personagens: Álvaro, como português *versus* Loredano, o italiano e antagonista na obra, que se mostra repleto de grande cinismo:

Aluno A: Parece bem evidente que o interesse é mostrar a supremacia de caráter do português e a baixaza do italiano, tudo isso é muito evidente em toda a obra.

Avançando, o personagem Peri não ficou a salvo das críticas dos alunos. Na passagem de apresentação:

Uma simples túnica de algodão, a que os indígenas chamavam aimará, apertada à cintura por uma faixa de penas escarlates, caía-lhe dos ombros até ao meio da perna, e desenhava o talhe delgado e esbelto como um junco selvagem. (ALENCAR, 1996, p. 14)

À esta passagem, os comentários foram bem divertidos:

Aluno A: gente, o Peri estava de camisa. (risos)

Aluno B: é. Colocaram essa palavra indígena só para parecer que tem coisa de índio no meio.

Aluno C: sinto que estamos sendo enrolados. (risos)

Para não ficar muito extenso, resumem-se alguns comentários, omitindo a parte a qual se refere. Foi bem ressaltada a vassalagem de Peri frente a Ceci, representando esta, mais uma vez, a supremacia portuguesa frente a brasileira daquele; assim como a dominação cultural da religião católica em contraponto à do índio, portanto, brasileira, representada pela conversão de Peri ao catolicismo.

As maiores e relevantes observações são que, para os alunos, pouco se há, na obra, de exaltação, verdadeira, ao elemento indígena, como preconiza o Movimento. Portanto, foi explicada a influência da cultura portuguesa e a teoria do “Bom Selvagem” vigente à época e difundida pela obra de Rousseau.

No quinto encontro, de caráter mais lúdico, os alunos foram levados a elaborar suas HQs. Neste momento, pediu-se que fossem feitas leituras próprias, sendo que poderiam alterar alguns aspectos do texto, entretanto, deveriam manter a “essência” da obra. Portanto, tal aspecto deu particularidade ao produto final.

A fim de subsidiar teoricamente o pedido, levou-se em consideração os aspectos pós-modernos. Portanto, Hutcheon (1991, p. 19) a define como a arte da contradição, que usa e abusa, instala e subverte, os próprios conceitos que desafia. Dessa forma, tende-se a contestar, tomando por princípio, a visão do índio na história da literatura brasileira.

Ressaltou-se que, ao índio mesmo não se sabe muito acerca da sua visão, pois a que foi veiculada em *O guarani*, obviamente, foi a do artista, ou seja, a do centro, a do homem branco. Pediu-se que, em sua adaptação, levassem em consideração o que eles poderiam destacar como relevante para o índio, uma vez que haviam feito muitas observações que contestaram a visão do autor como representante do indianismo. Novamente, Hutcheon (1991, 70):

É esse tipo de contradição que caracteriza a arte pós-moderna, que atua no sentido de subverter os discursos dominantes, mas

depende desses mesmos discursos para sua própria existência física: aquilo que “já foi dito”. Contudo, julgo errado considerar o pós-modernismo como sendo, de alguma forma, definido por uma estrutura de “ou/ou” (...), não é uma questão de ele ser ou nostalgicamente conservador ou radicalmente anti-humanista em sua política (Foster 1985, 121). Na verdade, ele é, ao mesmo tempo, ambos e nenhum. Sem dúvida, caracteriza-se por um retorno à história, e realmente problematiza toda a noção de conhecimento histórico. Mas o restabelecimento da memória não é acrítico nem reacionário, e a problematização das certezas humanistas, não implica sua negação ou sua morte. Menos do que desgastar nosso “senso de história” e referencia (Foster 1985, 132), o pós-modernismo desgasta nosso velho e firme senso sobre o que significavam a história e a referencia. Ele nos pede que reensem e critiquemos as noções que temos em relação às duas.

Enfim, destacou-se que não cabe discutir se o que a literatura brasileira conhece acerca do índio é ou não é devido, entretanto, deve-se considerar que Alencar tornou o indígena brasileiro reconhecido internacionalmente, além do destaque dado por Carlos Gomes adaptando-o à ópera. Contudo, cabe, sim, fazer uma análise partindo, então, de um outro referencial, mesmo que, posteriormente, contraponha ao dito por outro escritor.

Quanto aos desenhos, como alguns alunos tiveram dificuldade em desenhar, foi aceito que fizessem por colagens. Algumas ficaram interessantes, pois colaram corpo de um em rosto de outro para que fosse mostrada a diversidade cultural que queriam representar. Outros, mais afeitos à prática, desenharam e criaram seu próprio Peri e Ceci. Uma das adaptações segue exposta no Anexo 1. Ressalta-se que o discente fez um resumo especialmente para caber aqui, portanto não se trata do original.

No último encontro, houve a exposição em forma de mural que atraiu muitos alunos de outras turmas. Os discentes, que participaram da Oficina, contaram a obra original aos visitantes para que explicassem as adaptações.

Resultados alcançados

Considera-se que o período do Romantismo é pouco atraente aos alunos, pois:

Aluno A: isso é muito chato, negócio de romance, amor...

Aluno B: tem muita descrição, é monótono.

Aluno C: tem muita coisa na linguagem que não entendo.

Tendo em vista essas barreiras, o filme “quebrou” a expectativa negativa, inserindo o aspecto audiovisual, que os alunos consideraram muito válido.

Quanto à liberdade poética solicitada, também houve alguns questionamentos:

Professora, eu já criei o roteiro todinho e os rascunhos, fiz também um trabalho de pesquisa para que não haja divergência dos costumes, moda, índio, coisa assim... quero colocar um locutor, mas queria um youtuber, tudo é tecnologia.

Observa-se, pela fala do aluno, que o projeto estimulou a curiosidade e a pesquisa, aliando os conhecimentos obtidos com a ferramenta YouTube, um marco tecnológico do século atual e, se bem utilizado, é uma importante ferramenta de aprendizagem.

Notou-se que o objetivo principal, que levou a execução da sequência didática, era a adaptação, entretanto, na condução foi mais enfatizado o interesse pela leitura, uma vez que os comentários foram mais específicos ao entendimento do texto, favorecendo uma interação crítica do mesmo. Mais uma vez, destaca-se que o debate foi a principal ferramenta de interação e a utilização da tecnologia virtual fez com que as discussões atravessassem as madrugadas. Neste momento, os professores pouco interviram no processo, já que boa parte do conhecimento estava sendo construído pelos próprios discentes.

Considerações finais

A sequência didática se mostrou muito eficaz, em especial quanto ao processo de leitura. Entretanto, as adaptações foram bem ressalta-

das pela escrita, promovendo, assim, um total alinhamento do texto e contexto.

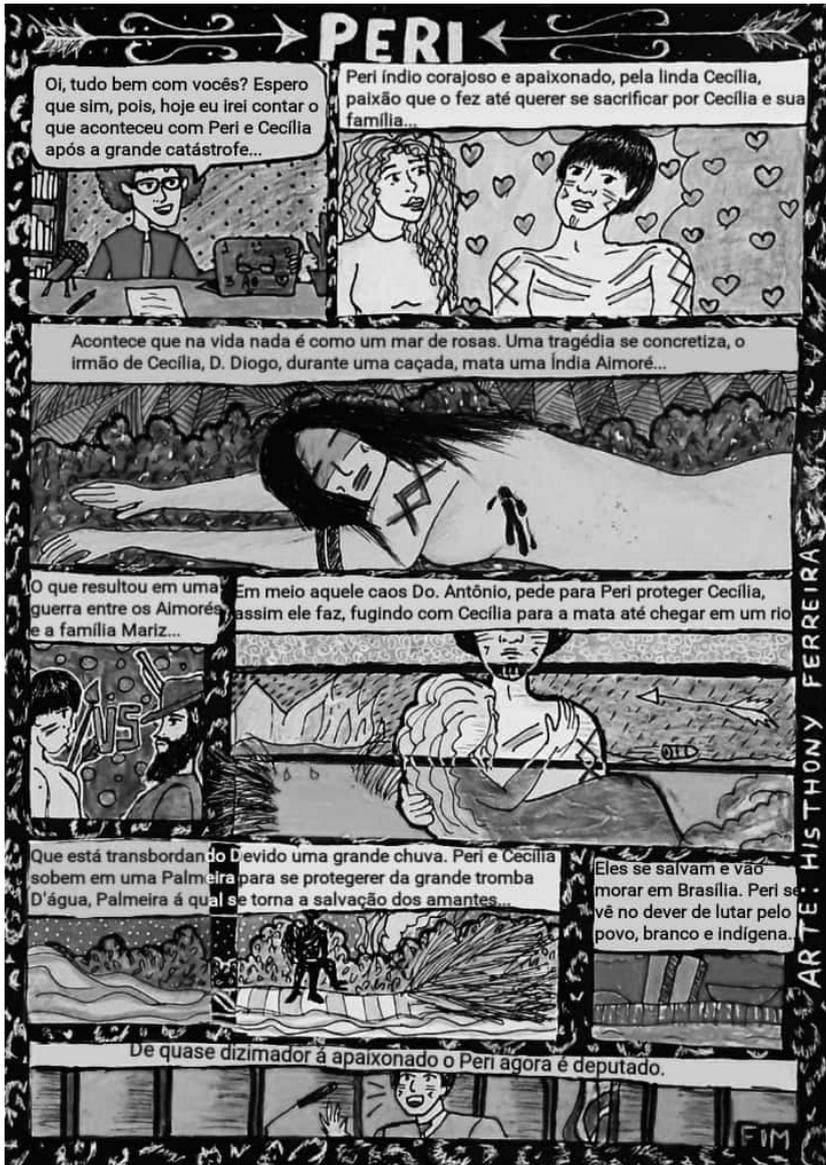
Vale ressaltar que neste processo foi dada voz ao aluno para que fizessem suas observações, pois acredita-se que o leitor participa ativamente na construção do significado de um texto, especialmente ao se considerar sua vivência de mundo, pois muito foi destacado quanto ao indígena atual e suas lutas por reconhecimento cultural.

Como um todo, afirma-se que o conhecimento de obras clássicas é uma importante fonte de conhecimento. Entretanto, cabe ao professor trazê-la para a atualidade, principalmente por mecanismos tecnológicos que se encontram facilmente à disposição do docente. Sendo que, com a ferramenta, pode-se fazer uma aula que seja atrativa e compreensível ao aluno, que atua como principal componente formativo do seu próprio aprendizado.

Referencias

- ALENCAR, José de. **O guarani**. 20^a ed., São Paulo. Ática, 1996.
- BARROSO, Fabiano Azevedo. Quadrinizar a literatura ou literaturizar o quadrinho. In: **Pescando imagens com redes textuais: HQ como tradução**. São Paulo, Peirópolis, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 3^a ed., São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 2^a ed., São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1976.
- HUTCHEON, Linda. **A poética do pós modernismo**. Rio de Janeiro. Imago, 1988.
- MOSCATO, Daniela Casoni. **Traços de Peri: leituras do leitor José de Alencar para a composição do indígena em sua obra O Guarani – 1857**. Assis, 2006. 110 f.

Anexo 1



O ENSINO DE NÚMEROS RACIONAIS SOB MÉTODOS ALTERNATIVOS: O RELATO DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Lucas Martins Almeida

INTRODUÇÃO

A presente proposta de ensino foi desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Eunápolis. Foi oferecida uma oficina para alunos ingressantes no ensino médio do referido campus, nela foi abordado o conteúdo de números racionais mediante uma proposta pedagógica diferente da que é comumente utilizada.

Buscando alcançar uma melhor integração dos envolvidos foi trabalhado a utilização de modelos concretos, pois eles além de nos afastar de uma metodologia tradicional e ultrapassada de ensino despertam maior interesse e possibilitam aos alunos observarem e manusearem objetos que auxiliam sua aprendizagem. Também foi proposto o uso das Tecnologias Digitais ³¹de Informação e Comunicação (TDIC), sigla utilizada para se referir às tecnologias digitais como um todo, pois quando bem utilizadas enriquecem e trazem amplas possibilidades ao docente.

31 Estudante de graduação.

Sob o norte dos documentos oficiais que direcionam o trabalho docente foi adotado como intuito desenvolver uma prática que se centralize unicamente no aprendizado dos estudantes. Para tanto, planejou-se de maneira minuciosa e concatenada três momentos de atividades com a turma de ingressantes, sempre fomentando a inserção de modelos concretos e de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

AS TDIC E OS MODELOS CONCRETOS: ESSENCIAIS NA APRENDIZAGEM

Com o advento da era contemporânea, as tecnologias de modo geral tornaram-se intrínseca ao cotidiano dos cidadãos. Isso fez com que a nossa sociedade ficasse totalmente marcada pela manifestação de um mundo altamente tecnológico. Consequentemente, houve uma completa revolução na forma pela qual lidamos com certas situações do cotidiano, haja vista que agora o modo de comunicação, de produção e de agregar novos conhecimentos foi modificado. Deste modo, o meio social exige que os indivíduos, desde a mais tenra idade, se adequem a este novo estilo de vida. É nesse viés que Kenski (1998) ratifica:

A partir da banalização das tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação, a sociedade atual adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e de fazer educação. (KENSKI, 1998, p. 2).

As TDIC além de exercerem papel de grande influência nos mais diversos âmbitos da sociedade, possui uma presença crucial na educação e nos sistemas de ensino, o que torna necessário compreender de que maneira as TDIC beneficiam o processo de ensino e aprendizagem, bem como as mesmas potencializam a construção do conhecimento científico. Nessa perspectiva, Machado (2016), afirma:

A educação para o século XXI demanda espaços escolares onde os estudantes da Geração Internet utilizem-se das comunidades virtuais para se relacionar e compartilhar informações através

da web, o enfoque didático deve promover a construção do conhecimento coletivo mediado pelas tecnologias digitais. A ação docente, antes baseada na autoridade, ganha uma nova perspectiva ao utilizar-se de ambientes colaborativos mediados pelas TDIC. (MACHADO, 2016, p. 9)

Sob esse ponto de vista, pode-se inferir o quanto a comunidade escolar atualmente precisa atualizar suas práticas pedagógicas, com o fomento é claro de criar um ambiente de aprendizado mais adaptado com as transformações advindas com o aumento da utilização das tecnologias digitais. Dessa maneira, o tradicionalismo, tão presente na educação, será posto de lado.

Ademais a utilização de materiais concretos no campo da matemática é uma iniciativa igualmente relevante, levando em consideração o que frisa Fiorentini e Miorim (1990, p. 4): nenhum indivíduo alcança o conhecimento sem antes passar por uma situação concreta que o leve a agir e pensar.

Desse modo todo educador necessita gerar, em sua prática, situações didáticas que proporcionem o alcance do conhecimento pelos educandos, ou seja, que ele consiga transitar do abstrato para o conhecimento concreto, já que com a não inserção de modelos concretos muitos conteúdos ficam apenas no abstrato e assim o entendimento do mesmo fica comprometido.

IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM ADEQUADA DOS NÚMEROS RACIONAIS

Desde os primeiros símbolos utilizados pelos povos primitivos, já se tinha a necessidade de contar objetos e estabelecer relações entre conjuntos. No antigo Egito, por volta de 3000 a. C, os súditos do faraó faziam medições após as cheias do Rio Nilo, para cobrarem os devidos impostos que dependiam do comprimento das terras. Nesse contexto, o surgimento das frações como representação de medida teria levado ao desenvolvimento dos números racionais.

De acordo com Moreira e David (2010, p.60), “os números racionais são vistos como objetos simples nos cursos de formação de

professores, enquanto são de construção extremamente complexa na Educação Básica”. Esses autores ainda destacam que os números racionais são apresentados aos educandos como algo desconhecido ou uma novidade que os cursos de formação de professores tratam o assunto somente de modo abstrato.

Com isso, temos que a contextualização do conteúdo referente aos números racionais pode ser uma alternativa viável e que pode resultar em bons frutos. Segundo Dantas (2005, p. 5), “o conjunto dos Números Racionais recebe destaque por ser um conteúdo que do início até certo ponto, é tratado como parte da realidade do aluno e pode ser usado material concreto para a representação do mesmo”.

Daí podemos salientar que a utilização de recursos que auxiliem tanto os docentes na aplicação de uma tarefa quanto o discente na absorção do conhecimento é de suma importância para melhorar o ensino e aprendizagem. Nesse sentido temos que tanto os modelos concretos quanto as TDIC são ferramentas a serem exploradas.

A aplicação do conteúdo de números racionais por muitas vezes é bastante superficial. No entanto, a sua exclusão do currículo ou a abordagem tangencial e incompleta pode causar dificuldades para os alunos. Com isso podemos afirmar que a utilização de técnicas alternativas com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes devem ser priorizadas.

Os documentos oficiais que norteiam o trabalho docente no Ensino Fundamental, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientam a maneira como deve ocorrer o ensino do objeto matemático números racionais. Os PCN por exemplo salientam:

O estudo dos números racionais, nas suas representações fracionária e decimal, merece especial atenção no terceiro ciclo, partindo da exploração de seus significados, tais como: a relação parte/todo, quociente, razão e operador. A resolução de situações-problema com números naturais, racionais e inteiros permite, neste ciclo, a ampliação do sentido operacional, que se desenvolve simultaneamente à compreensão dos significados dos números. (BRASIL, 1998, p.66 e 67).

Nessa mesma perspectiva a Base Nacional Comum curricular (BNCC) frisa:

Com referência ao Ensino Fundamental – Anos Finais, a expectativa é a de que os alunos resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as operações fundamentais, com seus diferentes significados, e utilizando estratégias diversas, com compreensão dos processos neles envolvidos. (BRASIL, 2017, p.267).

Partindo dessas reflexões dos documentos oficiais, depreendemos que o objeto matemático número racional deve ser plenamente interiorizado nessa fase da educação básica com o intuito de preparar os alunos para solucionar as diferentes situações problemas com as quais eles lidarão no decurso de sua vida acadêmica.

DESCRIÇÃO DOS MATERIAS E MÉTODOS UTILIZADOS NA OFICINA

O público ao qual foi ofertada eram alunos ingressantes no Ensino Médio, os quais são oriundos tanto de instituições educacionais públicas ou privadas da região, ao todo tinha-se um grupo com cerca de 30 discentes.

No primeiro dia demos ênfase em números decimais, já no segundo foi dado destaque as operações com números fracionários e no último dia foi feita a vinculação entre as duas formas de representação de um número racional. Ressalta-se que nesses três dias de oficina os mediadores das aulas tinham como objetivo abordar o conteúdo exaltado de uma maneira não tradicional, fazendo com que seja despertado o interesse dos educandos.

Para o primeiro dia de oficina os bolsistas produziram uma loja virtual, cujo nome era “lojinha do IFBA” (figura 1). Para a confecção dessa loja foi utilizado a plataforma do site do UOL, onde se encontra todas as ferramentas necessários que subsidiam a construção da mesma. Nessa loja foi inserido diversos produtos que são normalmente comercializados, com preços fidedignos com o mercado.

Figura 1 - A interface da citada lojinha IFBA

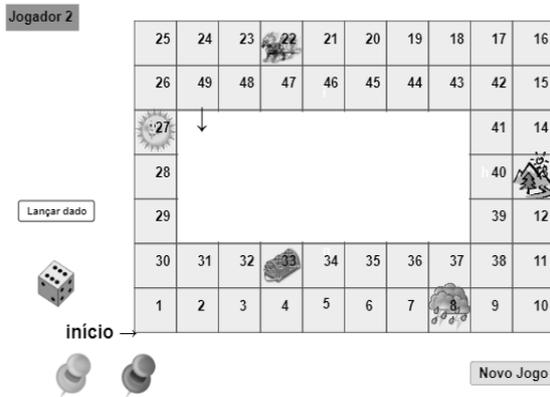


Fonte: Autoria Própria.

Inicialmente com a turma dividida em grupos os educandos faziam compras na lojinha, sendo que não podia atingir um limite específico, em seguida eram propostas algumas questões às equipes. A equipe que respondesse certo seria dado a ela mais um produto da lojinha, ao passo que se errasse era retirado um produto daqueles que tinham comprado. O grupo vencedor era aquele que acumulasse um maior valor em produtos. Sendo que todos o cálculos de soma e subtração eram feitos a mão.

Já no segundo dia de oficina, no qual tratamos do conteúdo de números fracionários foi primeiramente disponibilizado aos discentes um jogo retirado do site oficial do GeoGebra denominado jogo da glória (como mostra a figura 2). Em dupla, os estudantes disputavam e para avançar eles tinham que resolver operações com números racionais que apareciam na interface do jogo.

Figura 2 - Jogo da Glória.



Fonte: Software GeoGebra.

Além disso, foi construído um tabuleiro em folha de papel madeira parecido com o jogo da glória para os alunos disputarem entre si divididos em grupo. Só que diferente do jogo da glória, para avançar no tabuleiro, eles tinham que resolver questões contextualizadas, envolvendo números fracionários. A figura 3 mostra a foto do tabuleiro.

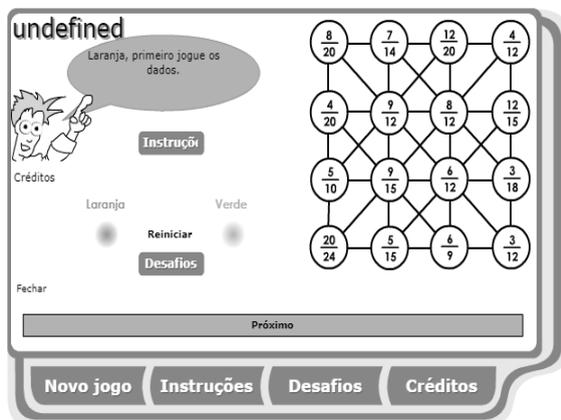
Figura 3 – O tabuleiro.



Fonte: Autoria Própria.

No terceiro e último dia da oficina, para encerramento do assunto de números racionais buscamos atividades que envolvesse todo o conteúdo abordado, para isto a proposta foi um jogo online, do site Mídias Digitais para Matemática (figura 4). O jogo envolve frações equivalentes e deve ser jogado em dupla. Os jogadores clicam no botão para lançar os dados, sendo que o menor número sorteado é sempre o numerador da fração e o maior é o denominador, feito isto deve-se associar esta fração a uma equivalente no tabuleiro. Ganha o jogador que acertar três frações próximas, podendo ser na vertical, na horizontal ou diagonal.

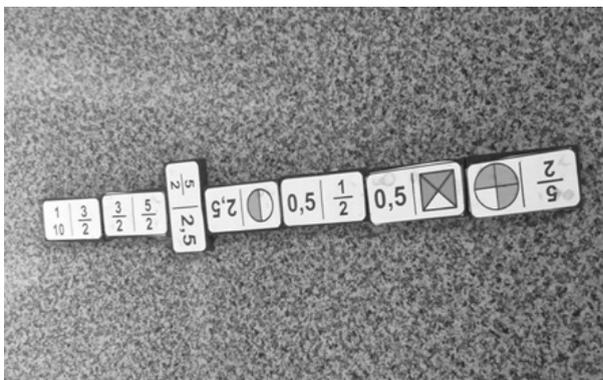
Figura 4 – Jogo das frações equivalentes



Fonte: <http://mdmat.mat.ufrgs.br/>

No segundo momento deste dia, a proposta foi o dominó de números racionais para relacionar as diversas representações dos números racionais: representação decimal, fracionária bem como a figural (figura 5). As peças são semelhantes ao dominó normal já conhecido, e a jogabilidade a mesma, porém não se trata dos números ou pontinhos comuns, mas apresenta decimais, frações e figuras.

Figura 5 – Dominó de números racionais.



Fonte: Autoria própria.

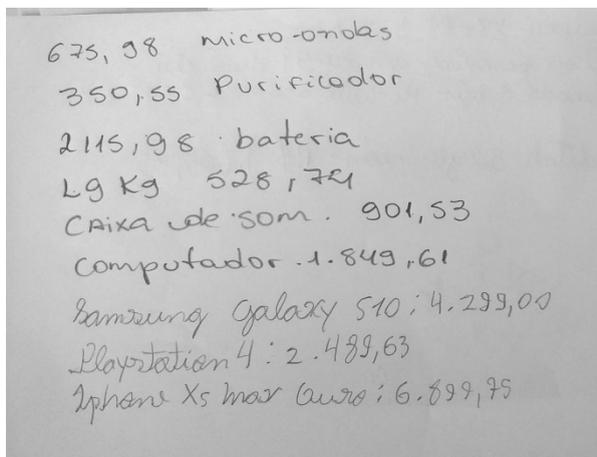
A proposta dessa tarefa era disputar três rodadas entre os alunos que assistiam a oficina. Com o intuito maior de alcançar o aprofundamento do conhecimento das diversas representações dos números racionais. Por último, foi repassado aos alunos um pequeno questionário a fim de que eles fizessem uma avaliação da oficina.

ANÁLISE A *POSTERIORI* DA OFICINA

No decorrer da oficina o desenvolvimento das atividades ocorreu em convergência com o que foi previamente planejado, os alunos que frequentaram demonstraram enorme interesse em participar das atividades propostas. Afinal os citados educandos deram um excelente feedback aos mediadores da oficina, sendo, portanto, muito ínfimos os entraves encontrados.

O primeiro dia de atividades foi abordado números decimais e baseou-se na lojinha virtual: os alunos tinham que escolher uma vez por grupo variados produtos nessa lojinha, ressalta-se que o limite a ser gasto pelo grupo não poderia ultrapassar um limite de R\$ 30.000,00, a figura 6 mostra uma das compras feitas por um grupo. Após isso os alunos desligaram os monitores.

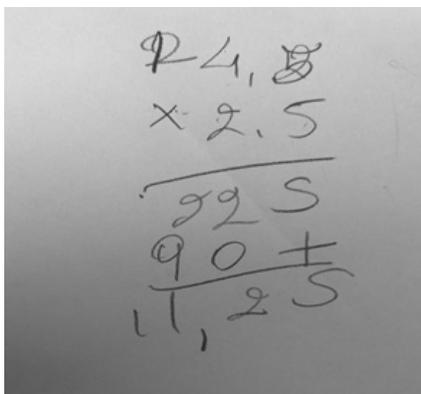
Figura 6: Lista das compras.



Fonte: Produção dos alunos.

Conseqüentemente vinha a etapa de resolução de questões contextualizadas. Tais cálculos deveriam ser feitos a mão. O objetivo inicial de alicerçar o objeto matemático números decimais ao cotidiano dos alunos foi alcançado, já que eles viram a forte presença dos decimais numa situação de compra, bem como em outras situações mediante as questões resolvidas. As situações problemas realizadas envolviam cálculos simples, a figura 7 mostra um desses cálculos feitos pelos alunos.

Figura 7: Cálculo realizado pelos estudantes.



Fonte: Produção dos alunos.

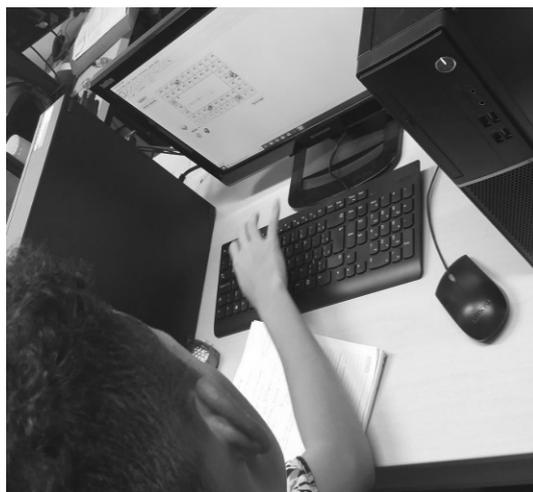
Houve alguns erros devido ao fato de que havia um tempo pré-estabelecido para resolver as questões. Por isso por conta do nervosismo os alunos acabavam errando procedimentos operatórios simples. Sendo que o grupo vencedor da dinâmica venceu com uma diferença mínima do segundo colocado.

No segundo dia de atividades tivemos alguns entraves com os computadores do laboratório de informática. Em alguns deles o Jogo da Glória ficava desconfigurado, os botões sumiam, ou mudavam de lugar, ou ficavam com uma descrição diferente. Foi necessário trocar alguns estudantes de máquina, a maioria conseguiram jogar do jeito que estava sem dificuldades. Fizemos uma competição: aquele que chegasse primeiro ao final do tabuleiro ganharia chocolates.

Algumas duplas tiveram dificuldade com relação às operações com frações, e nós observamos que a revisão que foi feita anterior a atividade realmente não foi suficiente, o aprendizado acontece mesmo no momento dos exercícios.

Os objetivos desta primeira proposta foram atingidos, visto que o desenvolvimento da atividade proporcionou a fixação do conteúdo de forma descontraída (figura 8).

Figura 8: Aluno jogando o Jogo da Glória.



Fonte: Autoria própria.

Na segunda etapa desta aula, foi elaborado um tabuleiro inspirado no jogo do GeoGebra utilizado anteriormente. Esta ideia se deu pelo fato de que no jogo do *Software GeoGebra*, foi abordado apenas operações matemáticas simples envolvendo frações, então seria necessária uma segunda etapa para abordar problemas do cotidiano. Para isto, confeccionamos um tabuleiro (figura 3) onde foi necessário que os alunos usassem habilidades como concentração, atenção, trabalho em equipe e interpretação de problemas, para que assim pudessem resolver os problemas propostos e avançar com os seus peões no tabuleiro.

Na aplicação do jogo, a turma foi separada em cinco grupos, cada grupo ficou com um peão com as cores amarelo, azul, branco vermelho e preto, as questões foram dobradas e colocadas em um recipiente, para que dessa forma os jogadores escolhessem as perguntas sem vê-las, como um sorteio mesmo. A cada acerto o grupo lançava o dado e avançava a quantidade de casas equivalentes ao resultado do dado, podendo assim cair em algumas pegadinhas do tabuleiro, como: voltar 2 casas ou passar a vez para o próximo grupo, quando erravam, permaneciam com o peão no mesmo lugar, sem avançar.

Nesta etapa houve alguns entraves: os problemas propostos foram um pouco complexos para alguns estudantes, e os grupos demoraram um tempo razoavelmente longo para encontrar a solução, e por isto tivemos problemas com o tempo. Nenhum grupo conseguiu chegar ao final do tabuleiro pois o tempo se esgotou, então ganhou aquele que havia avançado mais.

No final podemos concluir que a utilização de ferramentas lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da educação matemática é de suma importância, pois os resultados foram positivos, o jogo auxiliou no entretenimento dos alunos facilitando assim a compreender o conteúdo. A figura 9 mostra a participação dos educandos.

Figura 9 – Alunos participando da proposta.



Fonte: Autoria própria.

Dando continuidade às atividades inicialmente planejadas, no terceiro dia da oficina inicialmente foi proposto aos alunos que entrassem em um link que fornecemos aos mesmos para que pudessem dar início a utilização de um jogo chamado Rationes “caçando frações equivalentes” o qual se tratava de um *game* que visava trabalhar os conhecimentos de frações já abordados em outros momentos da oficina. O *game* era jogado em dupla.

Dado início ao jogo, logo na tela inicial pedia-se para a dupla colocarem seus nomes nos campos indicados, daí explicamos as regras para os alunos, primeiramente seria lançado dois dados ambos presentes na interface do jogo, sendo que o maior dos números sorteados nos dados é o denominador de sua fração, o menor é o numerador.

Após isso era procurado no diagrama uma razão equivalente. Com as fichas coloridas as frações encontradas eram marcadas. Depois de deixar a fração assinalada, era a vez do outro jogador. Caso a fração montada com os números dos dados não esteja disponível no tabuleiro ou a fração desejada já foi destacada, o jogador passava a vez clicando no botão “passar a vez”, assim funcionava a dinâmica do jogo.

Logo no começo quando começamos a explicar as regras do jogo foi constatado uma pequena dificuldade por parte de alguns alunos em

enxergar a equivalência entre as frações, com isso não conseguindo chegar no objetivo proposto pela atividade que seria trabalhar o raciocínio rápido, uma vez que não conseguiam ter a visualização de que $3/4=9/12$. Logo que notamos que algumas duplas não estavam conseguindo resolver o jogo, vimos à necessidade de intervir. Dessa maneira os mediadores foram passando de dupla em dupla, auxiliando os pares que estavam com dificuldade. Com a nossa ajuda os discentes com dificuldades foram conseguindo entender mais acerca da equivalência entre frações.

Após 50 minutos demos início ao outro jogo que estava proposto para este terceiro momento, o dominó de frações, uma dinâmica que segue o mesmo princípio do dominó tradicional, a maioria já sabia como se jogava, contudo inicialmente não jogaram tão bem, pois alguns demoravam algum tempo para fazer a leitura das peças uma vez que as mesmas continham frações do tipo a/b , dízimas periódicas, e frações representadas em figuras, logo levaram um tempo até se acostumarem com as equivalências do jogo.

Inicialmente tivemos algumas preocupações tais como se os alunos conseguiriam entender o funcionamento nessa segunda etapa visto que alguns não se saíram tão bem no jogo anterior. Pois na primeira atividade as frações só estavam na representação fracionária, mas para a nossa surpresa conseguiram lograr um desempenho melhor no dominó de frações do que no jogo “caçando frações equivalentes”. A figura 10 expõe os estudantes participando da proposta.

Figura 10: Alunos jogando.



Fonte: Autoria própria.

Tendo em vista que o objetivo dessas atividades eram os alunos utilizarem os conhecimentos adquiridos no decorrer da oficina para jogarem tanto o “caçando frações equivalentes” quanto o dominó de frações pode-se dizer que obtivemos êxito, pois mesmo que alguns alunos apresentaram dificuldades para jogar o primeiro *game*, a partir do momento que foi proposto auxiliá-los eles conseguiram desenvolver de forma mais rápida.

Já no dominó de fração que teoricamente era para os estudantes apresentarem mais entraves, porque é mais complicado, o mesmo teve uma fluidez melhor. Isso pode ter acontecido pelo fato de que os jogadores tinham uma maior familiaridade com a dinâmica trazida pelo dominó.

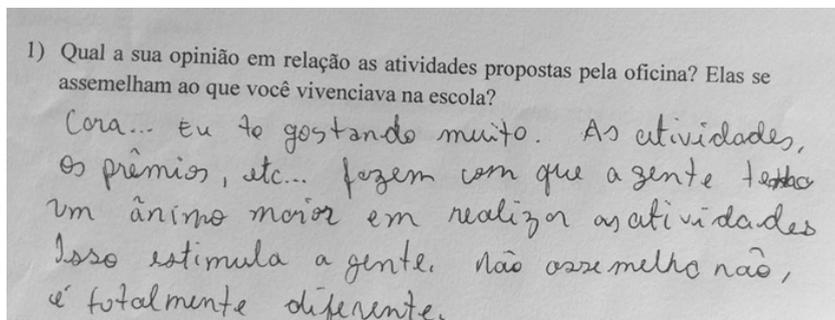
Portanto, frente aos resultados descritos podemos inferir que conseguimos chegar no propósito que queríamos, afinal os conhecimentos de números racionais foram utilizados de maneira cabal para desenvolvimento dos jogos disputados na oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor que é capaz de transformar a sala de aula em um grande espetáculo é uma atitude de enorme valia esperada nas turmas do século XXI e, para fazer isso se faz necessário, além da simpatia do mesmo, o uso das TDIC que muito atraem os discentes da referida época, entretanto não é uma tarefa fácil, visto que alguns professores ainda têm certa repulsa para tais aparatos. A utilização de *softwares* pode ser um grande refúgio, uma vez que são de fácil manuseio e alguns podem ser baixados gratuitamente em celulares, tablets, computadores e demais aparelhos tecnológicos.

Nessa mesma perspectiva a utilização de modelos concretos como metodologia alternativa de aprendizado nos espaços de ensino se mostra como um caminho altamente eficaz. Afinal ficou constatado que o uso de modelos concretos no âmbito da sala de aula pautado em um planejamento minucioso e adequado para com os sujeitos envolvidos é um caminho fidedigno no tocante ao aprendizado de assuntos matemáticos em geral. Os educandos inclusive avaliaram positivamente a oficina realizada, conforme observamos na figura 13.

Figura 11 – Opinião do participante da oficina.



Fonte: Materiais da pesquisa.

Frente a todos os fatos mencionados ficou possível verificar, no desenvolvimento da oficina, que é muitíssimo precípuo que o educador trabalhe os conteúdos matemáticos de modo diferenciado. Logo, o educador deve planejar e pôr em execução aulas que possibilitem aos educandos manipularem diferentes materiais e por intermédio dessa iniciativa fazer com que eles se engajem com o que é proposto na sala de aula tal como ficou claro na experiência vivenciada na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/sit/inicio>>. Acesso em: 29 mai. de 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação e dos Desportos. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília SEF, 1998.
- DANTAS, Josemary Peixoto. O aprendizado dos números racionais. Disponível em <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JosemaryPeixotoDantas.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2019.
- FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. Uma reflexão sobre o uso dos materiais concretos e jogos no ensino da matemática. *BOLEMA*, n.7, p. 5-10, 1990.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 58-71, 1998.

MACHADO, Silvia Costa. Análise sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (tdics) no processo educacional da geração internet. CINTED-UFRGS, V. 14 N° 2, dezembro, 2016.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. A formação matemática do professor: Licenciatura e prática docente. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

**INOVAÇÕES EM ENSINO E
APRENDIZAGEM (VOL. 1)**

Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de Aquino,
Gabriela Soares Balestero, Pedro Carlos Pereira e
Rafael Pacheco Lanes Ribeiro (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
agosto de 2020