

Anais do II Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Especialização da Área da Educação

ISBN 978-65-86648-70-6



Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha
(Orgs.)

Anais do II Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Especialização da Área da Educação

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2022



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

S471 Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Especialização da Área da Educação (2. : 2021 : Lajeado, RS)

Anais do II Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Especialização da Área da Educação, 26 de maio, 25 a 28 agosto e 18 a 21 dezembro de 2021, Lajeado, RS / Edson Moacir Ahlert, Teresinha Aparecida Faccio Padilha (Org.) – Lajeado : Editora Univates, 2022.

272 p. ; il. color.

ISBN 978-65-86648-70-6

1. Prática de ensino. 2. Educação. 3. Anais. I. Ahlert, Edson Moacir. II. Padilha, Teresinha Aparecida Faccio. III. Título.

CDU: 371.3

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Maria Helena Schneider – CRB 10/2607



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

ANAIS DO II SEMINÁRIO DE PESQUISAS E PRÁTICAS DOCENTES DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Especialização em Aprendizagem Ativa – 2ª edição

25 a 28 de agosto de 2021

Especialização em Docência na Educação Profissional – 5ª edição

26 de junho de 2021

Especialização em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino
Fundamental – 1ª edição

Especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação – 1ª edição

18 a 21 de dezembro de 2021

COORDENAÇÃO DO EVENTO:

Me. Edson Moacir Ahlert

Dra. Teresinha Aparecida Faccio Padilha

AVALIADORES:

Ma. Aline Diesel

Ma. Aline Jéssica Antunes

Dra. Cláudia Ines Horn

Dra. Deborah Vier Fischer

Ma. Elisângela Mara Zanelatto

Dra. Grasiela Bublitz

Me. Marcus Vinicius Staudt

Dra. Maria Claudete Schorr

Dra. Maria Elisabete Bersch

Me. Maurício Severo da Silva

Ma. Rita de Cassia Quadros da Rosa

Dra. Rosiene Almeida Souza Haetinger

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Pós-graduação Lato Sensu da área da Educação constitui-se em atividade de estímulo à produção e à socialização do conhecimento entre estudantes e professores, considerando, também, sua relação com a comunidade. Desta forma, fortalece-se a cultura da aprendizagem, da criatividade e da inovação, bem como da especialização acadêmica, além de consolidar a formação docente.

O evento oportuniza a divulgação de trabalhos científicos e tecnológicos, gerados por estudantes da pós-graduação Lato Sensu da área da Educação da Univates e, assim, a atividade contribui para a produção do conhecimento e da inovação. O seminário qualifica a formação continuada de professores, ao incentivar a apropriação dos seus saberes rumo à autonomia, e levando a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e dos saberes derivados da experiência docente.

A apresentação de trabalhos acadêmicos, na forma de resumos expandidos com apresentação oral, reúne pesquisas, projetos ou propostas de práticas docentes, apresentados como trabalhos de conclusão dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da área de Educação da Univates, frutos de estudos, experimentações e atividades desenvolvidos ao longo dos cursos.

Os trabalhos acadêmicos são apresentados por meio de Seminário Virtual, momento de socialização e promoção de espaço de reflexão e debates, focados na formação docente e nos processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva inovadora e ativa, com a finalidade qualificar os egressos destes cursos.

Os resumos expandidos aqui organizados foram apresentados no ano de 2021, pelas turmas de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Aprendizagem Ativa – 2ª edição, Especialização em Docência na Educação Profissional – 5ª edição, Especialização em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1ª edição e Especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação – 1ª edição. Os trabalhos tratam de temáticas como Formação Docente, Inovação na Educação, Metodologias Ativas, Tecnologias Digitais na Educação, Ensino Híbrido e Personalização da Educação.

A Especialização em Aprendizagem Ativa objetiva oportunizar formação docente na perspectiva das metodologias ativas, por meio da disseminação de concepções e metodologias para a promoção de práticas educativas inovadoras, fornecendo subsídios para que os participantes possam selecionar, organizar e produzir atividades, materiais e produtos educacionais em consonância com as situações específicas de cada oferta educacional, seja virtual ou presencial.

Já a Especialização em Docência na Educação Profissional visa oportunizar, a docentes em exercício e a futuros docentes, espaço de formação para atuação na educação profissional técnica e destina-se a atender licenciados, bacharéis e tecnólogos com formação acadêmica relacionada aos eixos tecnológicos constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para o exercício do magistério nos componentes curriculares correlatos à sua formação acadêmica.

A Especialização em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental por sua vez, visa oportunizar formação na perspectiva de uma aprendizagem significativa e inovadora a profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. A proposta é promover reflexões e vivências que estimulem o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere as necessidades e individualidades das crianças, de modo a favorecer processos de ensino e de aprendizagem mais assertivos.

E por fim, a Especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação objetiva apoiar professores a compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma reflexiva, crítica e ética, tornando as experiências dos estudantes muito mais ativas, eficientes e personalizadas, por meio da construção de caminhos didáticos e da seleção de tecnologias digitais como recursos pedagógicos para a prática significativa em sala de aula.

Nesta perspectiva, reitera-se os agradecimentos aos professores, estudantes e colaboradores, desejando a todos uma boa leitura.

Prof. Me Edson Moacir Ahlert

Coordenador Pós-Graduação Lato Sensu
- Especialização em Aprendizagem Ativa
- Especialização em Docência na Educação Profissional
- Especialização em Tecnologias Digitais e
Personalização da Educação

Profa. Dra Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Coordenadora Pós-Graduação Lato Sensu
- Especialização Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais
do Ensino Fundamental

SUMÁRIO

Resumo expandido - Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	13
PROTAGONISMO INFANTIL: POSSIBILIDADES POTENCIALIZADORAS COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS.....	14
<i>Camila Luiza Sott</i> <i>Cláudia Inês Horn</i>	
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.....	20
<i>Caroline Maffi</i> <i>Edson Moacir Ahlert</i>	
AS RELAÇÕES ENTRE A COMPREENSÃO LEITORA E O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA	27
<i>Cristiani Magedanz Hunsche</i> <i>Grasiela Bublitz</i>	
INTERAÇÃO ENTRE BEBÊS E LIVROS LITERÁRIOS: UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES E MONITORES DE MUNICÍPIOS DO VALE DO TAQUARI	33
<i>Gabriela Giovanelo</i> <i>Rosiene Almeida Souza Haetinger</i>	
CORPO E MOVIMENTO NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA CORPORAL.....	39
<i>Gabriele Thaís Schmidt</i> <i>Rita De Cassia Quadros da Rosa</i>	
POR QUE ENSINAR BRINCANDO? UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	43
<i>Marcela Fischer</i> <i>Maria Elisabete Bersch</i>	
NOTAS DE UM EXISTIR COM CRIANÇAS: MOVIMENTOS INVENTIVOS DE UMA DOCÊNCIA COMO PRÁTICA ARTÍSTICA.....	48
<i>Mayra Corrêa Marques</i> <i>Deborah Vier Fischer</i>	
AS PRINCIPAIS HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA A COMPREENSÃO LEITORA	53
<i>Milena Eduarda de Carvalho</i> <i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	

INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA E CONSUMO: UMA ALIANÇA CULTURAL..... 57

Raquel Thais Arcari da Costa

Elisangela Maria Zanellato

Resumo expandido - Tecnologias Digitais e Personalização da Educação..... 62

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA 63

Aline Andressa Behrendsen

Edson Moacir Ahlert

A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA 67

Bianca Santos Trindade

Aline Diesel

USO DE ATIVIDADE GAMIFICADA NA DISCIPLINA DE SAÚDE COLETIVA E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM..... 72

Camila Castro da Silveira Morsch

Maria Elisabete Bersch

ENSINO VIRTUAL ENRIQUECIDO: O USO DO FEEDBACK PARA POTENCIALIZAR A MENTALIDADE MATEMÁTICA..... 78

Clara de Mello Maciel

Cláudia Inês Horn

METODOLOGIAS AVALIATIVAS: RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO 82

Cristina de Oliveira Lanius

Cláudia Inês Horn

MAPAS MENTAIS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE NO ESTUDO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO..... 87

Eduardo Goldani

Aline Jéssica Antunes

USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS COMO DESAFIO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 92

Fabiana Sbaraini Freitag

Teresinha Aparecida Faccio Padilha

USO DO RPG COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA TURMAS DE SOCIOLOGIA DO TÉCNICO INTEGRADO 97

Fernando Diehl

Maria Elisabete Bersch

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	102
<i>Jaqueline Merlin</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
TIKTOK COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM: UMA EXPLORAÇÃO SOBRE INTERESSE, HÁBITO E CONTEÚDO	107
<i>Jean Vitor Dettenborn</i>	
<i>Marcus Vinicius Staudt</i>	
A TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA EM TECNOLOGIA E COMPUTAÇÃO.....	112
<i>Juliana Grasieli Massmann</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS.....	117
<i>Lidiane Patrícia Lawall</i>	
<i>Maurício Severo da Silva</i>	
PERSONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA.....	122
<i>Marlete Finke Mörs</i>	
<i>Aline Diesel</i>	
Resumo expandido - Docência na Educação Profissional	129
TECNOLOGIA APLICADA NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS DOS RECURSOS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM	130
<i>Renato de Castro Bianchin</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
METODOLOGIA ATIVA DA SALA DE AULA INVERTIDA APLICADA AO CURSO TÉCNICO EM CERVEJARIA.....	133
<i>Evandro Luís Janovik</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
USO DE CASOS PARA A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL	137
<i>Natália Lord</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS: ENSINO PARTICIPATIVO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	141
<i>Aloísio Lemes Rodrigues</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: O ENSINO DE ZONÓSES PARA ALUNOS DO CURSO PROFISSIONALIZANTE EM AUXILIAR DE VETERINÁRIA NA ESCOLA QWERTY DE DOM PEDRITO/RS	146
<i>Isabel Gonçalves de Gonçalves</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
CATALISADORES: UMA PROPOSTA DE JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE	152
<i>Guilherme Taufer</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
Resumo expandido - Aprendizagem Ativa.....	156
ENSINO HÍBRIDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	157
<i>Ana Carla Penteado Feltrin</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM PRÁTICA POR MEIO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL	162
<i>Antônio Augusto Alves</i>	
<i>Maria Claudete Schorr</i>	
DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA PROFESSORES, DURANTE O ENSINO REMOTO NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	167
<i>Camila Bagio</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E A SALA DE AULA INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	172
<i>Carine dos Santos</i>	
<i>Cláudia Inês Horn</i>	
POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DO USO DA METODOLOGIA ATIVA SALA DE AULA INVERTIDA	177
<i>Francieli da Silva</i>	
<i>Aline Diesel</i>	

A POTÊNCIA DA APRENDIZAGEM ATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	181
<i>Gabriele Fernanda Sabke</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MARANHÃO VISANDO A ELEVÇÃO DO IDEB.....	187
<i>Jacy Pires dos Santos</i>	
<i>Aline Diesel</i>	
A ETNOMATEMÁTICA E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO, CULTURA E EDUCAÇÃO	192
<i>Kátia Ligia Vieira Lira</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
REPAGINANDO O RENASCIMENTO POR MEIO DE RELEITURAS.....	197
<i>Lauren Waiss da Rosa</i>	
<i>Cláudia Inês Horn</i>	
SALA DE AULA INVERTIDA - OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA ATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA	203
<i>Letícia Maria Rigatti Dalcin</i>	
<i>Maurício Severo da Silva</i>	
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EDUCAÇÃO	208
<i>Liziane Galvão Giordano Pouey de Oliveira</i>	
<i>Elisângela Mara Zanelatto</i>	
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EDUCAÇÃO	213
<i>Liziane Galvão Giordano Pouey de Oliveira</i>	
<i>Elisângela Mara Zanelatto</i>	
AULAS PRESENCIAIS SUSPENSAS, E AGORA? INQUIETAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	218
<i>Luiza Helena Rambo</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ÁGEIS NA EDUCAÇÃO.....	223
<i>Márcia Bahlis Moreira</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO PARA DESENVOLVER A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL.....	228
<i>Maria Clésia Piaia Cetenaro</i>	
<i>Maria Claudete Schorr</i>	

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	233
<i>Michele Johann</i>	
<i>Elisângela Mara Zanelatto</i>	
METODOLOGIA ATIVA SALA DE AULA INVERTIDA: CONCEITUAÇÃO, APLICAÇÃO E COMO É VISTA PELOS ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS.....	238
<i>Miriam Andrade Mocellin</i>	
<i>Maurício Severo da Silva</i>	
A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	242
<i>Nilson Santos Costa</i>	
<i>Elisângela Mara Zanelatto</i>	
SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO HÍBRIDO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	246
<i>Paulo Ricardo Fernandez Langsch</i>	
<i>Elisângela Mara Zanelatto</i>	
TIKTOK: MEMES E POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	252
<i>Renata Lohmann</i>	
<i>Maurício Severo da Silva</i>	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MANICORÉ-AM	258
<i>Suelda de Paula Souza</i>	
<i>Aline Diesel</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA ATRAVÉS DA ABORDAGEM POR PROBLEMAS AOS TEMAS DE REDAÇÃO DO ENEM 2020.....	263
<i>Suélen Pinheiro Freire Acosta</i>	
<i>Maria Claudete Schorr</i>	
CONTRIBUIÇÕES DO PROTAGONISMO DISCENTE PARA O FUTURO PROFISSIONAL	268
<i>Vanessa Weber Sebastiany</i>	
<i>Cláudia Inês Horn</i>	

Resumo expandido · Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

PROTAGONISMO INFANTIL: POSSIBILIDADES POTENCIALIZADORAS COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS

Camila Luiza Sott
Cláudia Inês Horn

Introdução

Olhar para as crianças é adentrar em um universo de imaginação, de múltiplas possibilidades, de particularidades e de tempos diferentes. É compreender que as conexões materializadas no cotidiano escolar ocorrem de múltiplas possibilidades, pois como Edwards (2016, p. 21) destaca, a criança é feita de cem, cem maneiras de pensar, de amar, de conectar-se com o mundo e com as coisas. O autor pontua que muitos são os cem presentes em uma criança, cem linguagens, cem formas de comunicar-se, de se alegrar, de sonhar... Cem mundos para encantar e imaginar.

Dentre tantas possibilidades, descobertas, encontros, afetos, experiências e momentos de criações, cabe à escola acolher, provocar, incentivar estas múltiplas linguagens e fissuras que perpassam e contam o cotidiano da Educação Infantil. A escola precisa possibilitar a construção de significados, laços de afetos e cultivo da diversidade cultural. Se faz necessário reinventar práticas pedagógicas que priorizem experiências que perpassam o corpo das crianças.

Os contextos das salas de aula possuem vestígios de uma história carregada de ideias e conceitos do passado, um presente a ser ressignificado pelos professores e alunos, sujeitos nutridos de uma bagagem histórica, cultural e identitária. Aprendizagens e experiências compartilhadas favorecem a formação de seres humanos protagonistas, criativos e críticos para a sociedade. Em consonância, Edwards (2016) destaca a capacidade das crianças de extrair, de forma autônoma, o significado das experiências cotidianas. Diante do exposto, reflete-se a escolha sobre o seguinte problema de pesquisa: **“Como se desenvolvem as situações de aprendizagens com crianças da faixa etária dos 2 a 3 anos de modo a favorecer o protagonismo infantil no cotidiano da sala de aula da Educação Infantil?”**.

Delinea-se com esta pesquisa o objetivo de investigar algumas possibilidades de práticas pedagógicas que oportunizem o protagonismo infantil no cotidiano da educação infantil. Como objetivos específicos têm-se: relatar situações de aprendizagem em que os alunos da faixa etária dos 2 a 3 anos mostraram-se protagonistas do processo de ensino e aprendizagem; analisar como se constroem

os enredos no contexto do cotidiano escolar potencializados pelo Protagonismo Infantil.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa, com o objetivo de investigar questões pertinentes às situações de aprendizagens com crianças da faixa etária dos 2 aos 3 anos, teve cunho qualitativo visto voltar-se aos valores, crenças e atitudes da pesquisa, portanto não atenta às questões quantitativas. Neste sentido Minayo (2008, p. 21) afirma que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

A pesquisa, em seu campo empírico, ficou direcionada à cidade de Encantado, situada no Estado do Rio Grande do Sul. Para a investigação, a escola selecionada é mantida pela Rede Pública do município de Encantado, atendendo somente à Educação Infantil.

As observações ocorreram em novembro de 2021 com turma do Maternal A composta por 16 crianças da faixa etária dos 2 a 3 anos de idade, nos momentos das situações de aprendizagens propostas no planejamento. Para o registro dessas observações que aconteceram no turno da tarde, foi utilizado como ferramenta o diário de campo, no qual pontuou-se as impressões da pesquisadora, experiências, e afetos que perpassaram os encontros com as crianças.

Quanto aos procedimentos, adotou-se a perspectiva de uma pesquisa de campo tendo em vista o olhar para as crianças da faixa etária dos 2 aos 3 anos e suas vivências em situações de aprendizagens. No que diz respeito à pesquisa de campo, Minayo (2008, p. 6) evidencia que ela “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre o qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade [...]”.

Em relação à pesquisa com crianças, Cruz (2008, p. 13) salienta que esse método “busca formas de ouvir as crianças explorando as suas múltiplas linguagens”. Permeia assim em um universo dotado de espontaneidade, expressividade, curiosidade, personalidade e de protagonismo por parte da criança. Em vista disso, ao se trabalhar com essa perspectiva, visualiza-se a criança como ator histórico, social e cultural e, por conseguinte, elas merecem ser ouvidas e vistas dentro do contexto que estão inseridas.

Resultados e discussão

Marcas de um viver permeado por experiências, vivências e exploração a cada encontro, no qual os pequenos ensaios ou as cenas se desenvolvem em um quintal repleto de muitos questionamentos, sorrisos, choros e descobertas fomentando a imaginação e o protagonismo das crianças.

Em razão disto, o protagonismo infantil pode ser compreendido como ações que coloca a criança como peça principal deste espetáculo, essa criança ativa e potente, produtora de culturas dentro da sociedade que está inserida. Colaborando com a ideia da pesquisa, Edwards (2016), nos ajuda a refletir e compreender que a criança deve ser reconhecida dentro de suas especificidades, sendo esta de forma integral, na qual a escola vai oportunizar que a criança possa atender às suas necessidades e interesses valorizando as suas potencialidades.

Um protagonismo potencializado em três situações de aprendizagens, nas quais, tanto para as professoras como para as crianças, foram potentes de criação e de exploração. Foi essencial todo um olhar atento e uma escuta aguçada para que as experiências de fato perpassassem e afetassem as crianças e as professoras, pois a interação das mesmas nas situações propostas foi indispensável para a participação das crianças.

Uma sala escura, muitos tecidos e espelhos, algumas tintas, uma luz mágica e corpos pulsantes... foram elementos que possibilitaram as situações de aprendizagens de exploração dos tecidos, da luz mágica e dos corpos em movimento. Os tecidos ganharam vida nas mãos das crianças pois, viraram fantasias, esconderijos, cabanas... Elementos estes imaginados e elaborados pelas crianças que se sentiram inventoras de sua própria construção brincante, olhando sempre para as particularidades de cada um e o tempo de conexão com situação vivenciada.

Os espelhos como objetos de observação de si mesmo provocaram: algumas caretas, descobertas com a boca, dos olhos e quem estava ao seu redor... um esconde-esconde de espelho e objetos de criações: uma minnie, uma flor, uma centopeia, um trenzinho... Espelhos que refletiam um olhar curioso, mas também de cautela durante a exploração da proposta. O encontro das crianças com os espelhos protagonizou investigações individuais e coletivas, protagonizou questionamentos e dúvidas, protagonizou uma tarde preenchida pelas aprendizagens construídas por cada aluno

“Uaaauuu, uma tinta que brilha” (Aluno 1) com uma luz mágica no escuro... as cores “fugiram” do papel e se empoderaram nos corpos das crianças e nas paredes da sala, produzindo diferentes garatujas das infâncias. Entre rabiscos e

pinturas, as crianças demonstravam estar cada vez mais permitindo-lhes explorar, de corpo e alma, a situação de aprendizagem. Os corpos pintados que não quiseram ser limpos no final da aula destacam o encontro das aprendizagens com o protagonismo de cada criança.

Blocos de argila, água, terra e infinitas possibilidades de investigação com esses elementos da natureza, se voltaram a fomentar vivências fantásticas de transformação e de diferentes texturas da mesma matéria. Compreendendo assim que a criança precisa viver a natureza para sentir-se acolhida e pertencente. Um pertencimento e uma conexão que aconteceu imersos nas mãos com muito barro e vontade de exploração e criação. O tnt branco disposto no chão foi sendo pintado conforme as crianças viveram o brincar com elementos da natureza, algumas mais tímidas e outras mais relacionadas com a terra.

Situações de aprendizagens que fomentaram o protagonismo das crianças que se permitiram ir em busca de novos ninhos e voos e que se encantaram a cada nova possibilidade, a cada novo encontro de fruição e criatividade e novos inventários para as produções. Que possamos nos encantar a cada novo dia... a cada novo olhar, a cada nova conquista e aprendizagem construída, sempre evidenciando a criança como “[...] dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social” (SILVA, 2011, p. 24).

Considerações finais

Tecendo os encontros em palavras da proposta de pensar o Protagonismo Infantil: possibilidades potencializadoras com crianças de 2 a 3 anos. Os enredos e contextos das situações de aprendizagens provocaram, acolheram e incentivaram os momentos de criação, as descobertas, as capacidades, os saberes, as possibilidades de imaginar e ler o mundo, as possibilidades de achadouros de infâncias que assim como Manoel de Barros (2008) caminha comigo ao escrever:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma

lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...] (BARROS, 2008, p. 15).

Achadouros que possibilitaram observar que as situações de aprendizagens desenvolvidas propiciaram e oportunizaram o protagonismo infantil, na qual as crianças foram autoras e construtoras de suas próprias aprendizagens respeitando sempre suas particularidades. Sendo assim, ponto que cada criança se permitiu, de sua maneira, experienciar e deixar-se afetar pela proposta pedagógica planejada. Propostas estas que precisaram olhar não somente para os materiais, mas pensar que espaço e contexto é ofertado para que desafie, provoque e estimule a busca pela curiosidade, pelas descobertas, pelas experiências, pelas aprendizagens e pelo protagonismo de cada criança. Compreendendo assim que este espaço seja desde o princípio planejado e organizado para e com as crianças.

Um permitir-se das professoras as novas possibilidades, aos novos achadouros, aos novos encontros da escola com seus alunos foi peça fundamental para que as situações desenvolvidas potencializassem uma criança protagonista. Tendo em vista que as mesmas precisam sentir-se acolhidas de corpo e alma no cotidiano da educação infantil para posteriormente dar vida e fazer pulsar os seus movimentos, indagações, criações e ideias nas construções coletivas das aprendizagens e do seu próprio desenvolvimento. Deste modo, ao pensar em propostas que favorecem o protagonismo é essencial um acolhimento tanto dos alunos, dos professores como da própria instituição escolar, pois como expõe Schneider (2015):

Quando a escola reconhecer o Protagonismo Infantil, latente e pulsante, talvez descubra uma leveza maior no processo de ensinar e de aprender, encontrando a recíproca necessária para a garantia de autonomia e participação de todos os atores e autores: crianças, professores e pais. Talvez, então, a escola deixe de ser tão séria, tão dura, tão cheia de normas e, mais do que reconhecer, passe a favorecer o Protagonismo (SCHNEIDER, 2015, p. 45 - 46).

Entre rabiscos, afetos e encontros do protagonismo infantil com a pesquisa, pontua-se que não se tem conclusões nem respostas prontas sobre essa temática, pois analisar situações de aprendizagens no qual o protagonismo fique em evidência é entrar em um campo subjetivo e individual de cada sujeito, é emaranhar-se em um território cheio bifurcações. Visto que é necessário um permitir-se a estes encontros que valorizem as múltiplas linguagens da criança e estas como autoras de suas próprias construções. Voar e alcançar novos ninhos e

voos, que possamos ter uma escola mais viva, mais respeitosa ao tempo de cada sujeito e mais acolhedora.

Uma escola que permita o protagonismo infantil, o qual Edwards (2016) pontua que vai além do sujeito criança, ele compreende as famílias, o professor, o projeto político pedagógico da escola, o planejamento, o ambiente, os materiais dispostos no próprio espaço, até mesmo a escuta atenta do professor e os registros das situações de aprendizagens. Este protagonismo que coloca a criança como autora, como aquela que experimenta o mundo e que participa e constrói as suas aprendizagens e seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação infantil; Crianças; Situações de aprendizagem; Protagonismo Infantil.

Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas:** as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In.: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-31.

EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança:** A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; Forman, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 27. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1050>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SILVA, Jacqueline S. da. O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. 2011. **Tese** (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/32222>. Acesso em: 10 dez, 2021.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Caroline Maffi
Edson Moacir Ahlert

Introdução

No cenário educacional existem diversas visões e discussões sobre o desenvolvimento dos conceitos e pressupostos da computação na Educação Básica. Uma das abordagens relacionadas ao ensino da computação é a emergência do pensamento computacional (RAABE; COUTO; BLIKSTEIN, 2020). Atrelado à área de Matemática e suas tecnologias, a Base Nacional Comum Curricular (2018) prevê que sejam explorados os elementos do Pensamento Computacional (PC), especialmente vinculada a unidade temática álgebra. “Associado ao pensamento computacional, cumpre salientar a importância dos algoritmos e de seus fluxogramas, que podem ser objetos de estudo nas aulas de Matemática” (BRASIL, 2018, p. 271).

Desse modo, espera-se que os currículos de Educação Básica, especialmente na área de Matemática, desenvolvam aprendizagens relacionadas ao pensamento computacional. Sendo assim, este estudo se propõe a refletir sobre como essas aprendizagens podem ser desenvolvidas, ou seja, quais as perspectivas para o desenvolvimento do Pensamento Computacional com as crianças.

Para podermos entender o Pensamento Computacional, é importante compreender o que é computação. Neste sentido, destaca-se que um dos grandes objetivos dessa área é “raciocinar sobre o raciocínio”, entendido não de forma ampla, mas sim, na formalização do raciocínio, possibilitando a automação e análise matemática, que está intimamente ligada à resolução de problemas (RIBEIRO; FOSS; CAVALHEIRO, 2020).

Segundo Wing (2016, p. 2), o “pensamento computacional é uma habilidade fundamental para todos, não somente para cientistas da computação. À leitura, escrita e aritmética, deveríamos incluir pensamento computacional na habilidade analítica de todas as crianças”. Os conceitos principais mobilizados pelo pensamento computacional envolvem a abstração, os algoritmos, a decomposição e o reconhecimento de padrões. Para ancorar essas reflexões, Brackmann (2017)

afirma que a tecnologia precisa ser utilizada para resolução de problemas por meio do pensamento computacional, contudo o autor alerta que para isso é necessária “uma profunda mudança no paradigma de como é entendido todo o processo pedagógico” (BRACKMANN, 2017, p. 20).

Para ressignificar esses processos e a relação com a tecnologia, é importante considerar quem são os sujeitos envolvidos, neste caso, as crianças.

Ao introduzir atividades de pensamento computacional a partir destas idades de pré-escolar, estamos a permitir às crianças novas formas de se conhecerem a si próprias em relação aos espaços que as rodeiam e às outras crianças. É uma forma diferente de ver o mundo e permitir que desenvolvam competências que possam ser úteis na sua vida presente e futura. É ajudar a criança a encontrar um caminho com sentido, para a resolução dos problemas que vão surgindo nas diversas brincadeiras, jogos, desafios e atividades (PINTO; OSÓRIO, 2016, p. 1566).

As provocações trazidas pelos autores permitem refletir sobre o papel da tecnologia, bem como, entender que estamos diante de uma infância potente, curiosa, que investiga, interage e descobre o mundo. Às crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais é importante que sejam propostas situações de aprendizagem, vinculadas ao Pensamento Computacional, que possibilitem desenvolver a capacidade de observação e análise e resolução de problemas, permitindo que possam compreender o mundo e aguçar sua curiosidade para questionar e pensar sobre as ações que realizam, de forma lúdica e criativa.

Os apontamentos corroboram o objetivo deste estudo, que pretende mapear algumas perspectivas e possibilidades para o desenvolvimento do pensamento computacional com as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se ainda, evidenciar os pressupostos que asseguram as intencionalidades pedagógicas das práticas/atividades relacionadas ao Pensamento Computacional.

Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de mapear algumas perspectivas e possibilidades para o desenvolvimento do pensamento computacional com as crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o estudo teve abordagem qualitativa. Para Creswell (2010, p. 26), “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Quanto aos procedimentos delinea-se uma pesquisa de caráter bibliográfico visto o intuito de mapear elementos das produções científicas “[...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas [...]” (FERREIRA, 2002, p. 257). Busca-se, a partir destes textos evidenciar aspectos significativos do debate sobre as intencionalidades pedagógicas das práticas/atividades relacionadas ao Pensamento Computacional.

Destaca-se que este estudo tem caráter teórico reflexivo e como material de análise contou com oito publicações científicas relacionadas à temática. Para delimitação do corpus de análise utilizou-se o *Google Acadêmico* para busca. Pela leitura dos resumos buscou-se selecionar as publicações que tratavam do objetivo desse mapeamento: evidenciar as perspectivas e possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento do Pensamento Computacional na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Resultados e discussão

A fim de garantir a intencionalidade deste estudo, a análise considera os *objetivos* de cada publicação científica e as *perspectivas* e *possibilidades* para o desenvolvimento do Pensamento Computacional. Inicia-se o entrelaçamento conceitual pelo estudo de Oliveira (2021) que teve como objetivo refletir sobre os usos efetivos das tecnologias digitais da informação e da comunicação na educação, evidenciando que o ensino da computação pode gerar estímulos ao desenvolvimento do Pensamento Computacional, possibilitando que as crianças sejam construtoras de artefatos digitais.

No estudo de Oliveira, Cambraia e Hinterholz (2021) encontra-se um conjunto de posições que tratam dos desafios relacionados à Computação Desplugada como estratégia para o desenvolvimento do Pensamento Computacional. No artigo, foram elencados e discutidos cinco desafios: Desenvolvimento de atividades para além da disponibilização de equipamentos; Desenvolvimento de abordagens para a Educação Infantil; Desenvolvimento e avaliação de novos materiais didáticos; Desenvolvimento de estudos experimentais; Computação Desplugada e Pensamento Computacional no Ensino Híbrido ou Remoto. O texto revela que “ apenas um dos 15 estudos analisados por Santos *et al.* (2018) foram conduzidos na educação infantil, representando assim uma desconexão entre os estudos realizados no Brasil e o próprio objetivo geral da Computação Desplugada” (OLIVEIRA; CAMBRAIA; HINTERHOLZ, 2021, p. 5).

O trabalho de Marques (2020) corrobora a pesquisa de Oliveira, Cambraia e Hinterholz (2021) pois aborda de modo mais específico a Educação Infantil, tendo como objetivo apresentar o desenvolvimento de um projeto de elaboração de dois jogos de tabuleiro “Programando a Centopeia” e “Caça aos Dragões” para desenvolver Pensamento Computacional. Destaca-se neste estudo que a brincadeira, os jogos e os brinquedos são importantes elementos para as propostas que visam o desenvolvimento do Pensamento Computacional na Educação Infantil.

O interesse em pesquisar sobre o Pensamento computacional para Kaminski e Boscaroli (2020, p. 2) está relacionado ao “ [...] potencial que o desenvolvimento do PC oferece para uma educação voltada à resolução de problemas, à tomada de decisões, ao levantamento de hipóteses, à análise de erros e a outros benefícios apontados na literatura pelas experiências realizadas”. Desse modo, o estudo realizado pelas autoras objetivou mostrar como a computação desplugada tem sido utilizada com estudantes do 3º ao 5º ano, iniciando com atividades mais concretas para posteriormente avançar para níveis mais abstratos.

A discussão proposta por Castilho, Grebogy e Santos (2019) remete-se à inserção de atividades que visam promover o desenvolvimento do Pensamento Computacional no Ensino Fundamental I. O objetivo do estudo foi avaliar a capacidade de resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva dos estudantes, bem como, sondar o grau de interesse na proposta e analisar a capacidade de resolução dos problemas. Foram dinamizadas atividades desplugadas e no computador com turmas de 4º e 5º anos.

Os estudos de Conforto *et al.* (2018, p. 103) defendem que “o ganho cognitivo da inserção do Pensamento Computacional na Educação Básica está em empoderar jovens estudantes na forma de proceder à resolução de problemas, em sua capacidade para descrever e explicar situações complexas”. Nesse sentido, o artigo discute a implementação da ação pedagógica Oficina de Pensamento Computacional no âmbito da educação básica, tendo como objetivo socializar uma das possíveis respostas para o desafio de alinhar a escola às demandas colocadas por um contexto sociocultural, político e econômico edificado pelas tecnologias da informação e comunicação.

Marques *et al.* (2017) destacam que o Pensamento Computacional (PC) se popularizou como uma metodologia capaz de desenvolver muitas das habilidades voltadas para a resolução de problemas. O estudo possibilitou a proposição de um modelo conceitual para as atividades que integrem o desenvolvimento de competências da Matemática vinculadas ao PC, com foco nos Anos Iniciais.

Glizt (2017) considera que o pensamento computacional como uma das formas de desenvolver o raciocínio lógico dos estudantes e na sua pesquisa buscou analisar como isso acontece por meio de atividades lúdicas. Destaca-se que por meio das atividades propostas “[...] os estudantes desenvolvem habilidades que vão além de pensar logicamente, como a autonomia e a capacidade de transformar um problema geral em parcelas menores para sua resolução” (GLIZT; 2017, p. 83). A autora indicou que é necessário atentar à continuidade das atividades aplicadas assegurando diferentes graus de complexidade ao longo dos Anos Iniciais.

Todos esses processos indicados pela autora são importantes para a formação e aprendizagem das crianças, especialmente, a capacidade de lidar com problemas diversos e complexos do cotidiano.

Considerações finais

Nas tramas dos diferentes estudos, nota-se peculiaridades bem como similaridades, especialmente, o entendimento de que é relevante explorar o Pensamento Computacional com as crianças. Destaca-se a relação intrínseca com a resolução de problemas e a perspectiva de um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências.

É importante considerar a recorrência da necessidade de propor o desenvolvimento do Pensamento Computacional de modo progressivo e gradativo, desde a Educação Infantil. Destaca-se a possibilidade de planejar atividades diferenciadas conciliadas às aprendizagens das diferentes áreas, no viés da interdisciplinaridade. Enfim, destaca-se nas publicações dos diferentes autores que o desenvolvimento do Pensamento Computacional precisa considerar as potencialidades de cada criança, sua capacidade de criação, sua inventividade, sua criatividade e sua capacidade de comunicar ideias e hipóteses, interagir e de trabalhar colaborativamente.

Como trabalho futuro e desdobramento desse mapeamento, cabe a proposição de situações de aprendizagem diversas, no formato de sequências ou oficinas, que explorem os conceitos do Pensamento Computacional na prática com as crianças.

Palavras-chave: Computação; Pensamento Computacional; Educação Básica.

Referências

- BRACKMANN, Christian Puhmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. 226 f. 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Informática na Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CASTILHO, Marcos; GREBOGY, Elaine; SANTOS, Icleia. O Pensamento Computacional no Ensino Fundamental I. *In: Workshop de Informática na Escola*, 25, 2019, Brasília. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 461-470. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2019.461>.
- CONFORTO, D.; CAVEDINI, P.; MIRANDA, R.; CAETANO, S. Pensamento computacional na educação básica: interface tecnológica na construção de competências do século XXI. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 1, n. 1, 10 ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/8481/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- GLIZT, Fabiana Rodrigues de Oliveira. **O pensamento computacional nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3023>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- KAMINSKI, M. R.; BOSCARIOLI, C. Práticas de computação desplugada como introdução ao desenvolvimento do pensamento computacional nos anos iniciais do ensino fundamental. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4152>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- MARQUES, Viviane C. **Criar e Jogar para Programar: Jogos para o desenvolvimento do pensamento computacional na Educação Infantil**. São Paulo, 2020. 93 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/58778>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- MARQUES, Monica et al. Uma Proposta para o Desenvolvimento do Pensamento Computacional Integrado ao Ensino de Matemática. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**, [S.l.], p. 314, out. 2017. ISSN 2316-6533. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7560>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- OLIVEIRA, A. M. de. Ensino de programação para crianças e o desenvolvimento do Pensamento Computacional: Algumas Reflexões. **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 100-113, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3956>. Acesso em: 12 dez. 2021.

OLIVEIRA, Wilk; CAMBRAIA, Adão Caron; HINTERHOLZ, Lucas Tadeu. Pensamento Computacional por meio da Computação Desplugada: Desafios e Possibilidades. In: **Workshop sobre Educação em Computação** (WEI), 29, 2021, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 468-477. ISSN 2595-6175.

PINTO, Maribel Santos; OSÓRIO, António José. As TIC em contexto de educação de infância: atividades sobre pensamento computacional e programação. In: **XIII CONGRESSO SPCE-Fronteiras, diálogos e transições na educação**. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315584092?> Acesso em: 12 dez. 2021.

RAABE, A.; COUTO, N. E. R.; BLIKSTEIN, P. Diferentes abordagens para a computação na educação básica. In: RAABE, André; ZORZO, Avelino F. BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Computação na educação básica: fundamentos e experiências**. Porto Alegre: Editora Penso, 2020.

RIBEIRO L. FOSS L.; CAVALHEIRO, S. A. C. Entendendo o pensamento Computacional. In: RAABE, André; ZORZO, Avelino F. BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Computação na educação básica: fundamentos e experiências**. Porto Alegre: Editora Penso, 2020.

WING, Jeannette. Pensamento computacional - Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 1-10, mai./ago. 2016.

AS RELAÇÕES ENTRE A COMPREENSÃO LEITORA E O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Cristiani Magedanz Hunsche
Grasiela Bublitz

Introdução

Percebe-se que, nos contextos da sociedade atual, saber ler e atribuir significado ao que se lê é extremamente importante, pois esta competência pode ser decisiva em relação à inclusão ou à marginalização do indivíduo. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade essencial em qualquer nível ou modalidade de ensino, e a escola, enquanto espaço que desenvolve práticas pedagógicas sistematizadas, tem o dever de promover a formação de um leitor proficiente. Nesse sentido, ainda que a leitura faça parte de muitas atividades desenvolvidas no âmbito escolar, um dos maiores desafios da educação brasileira no século XXI ainda é o de melhorar a habilidade da compreensão leitora.

Alia-se a essa situação complexa, uma outra problemática, a escolarização da literatura infantil. Soares (2011) afirma ser quase inevitável a escolarização da literatura infantil, no entanto a autora pontua o cuidado necessário com o conceito que a criança constrói da estrutura de uma narrativa. A autora alerta que um equívoco pode favorecer uma ideia errônea do que é um texto e pode induzir a criança a produzir ela mesma pseudotextos, visto estes lhe serem apresentados como modelo (SOARES, 2011).

Além das considerações da autora sobre a escolarização da literatura, percebe-se que, para alguns profissionais atuantes em algumas escolas, as atividades denominadas de compreensão de textos se limitam à leitura do texto, oral ou silenciosa, e em seguida, os alunos respondem um questionário sobre o texto lido.

Dessa maneira, considerando a importância do desenvolvimento da compreensão leitora, optou-se por aprofundar os conhecimentos nessa pesquisa sobre o ensino das estratégias de leitura por meio de textos. Assim, dentro deste tema, surgiu a seguinte pergunta-problema que se busca investigar: Quando professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas da região do Vale do Taquari/RS propõem tarefas envolvendo leitura, consideram os conhecimentos

prévios das crianças em relação aos textos? Como são os procedimentos dessa leitura?

Assim, diante do que foi anteriormente explanado, decidiu-se investigar por meio de uma pesquisa bibliográfica os problemas mencionados. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e posteriormente a análise desses dados.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa, deu-se em uma abordagem qualitativa que, segundo Creswell (2010), consiste em traduzir os resultados apurados em conceitos e ideias. Para o autor, um estudo qualitativo desenvolve-se em situação natural, ou seja, no local onde o fenômeno ocorre. Conforme o seu pensamento, trata-se de uma investigação que envolve fenômenos sociais, valores, atitudes, percepções e motivações do público estudado. A partir dessas considerações, o método da pesquisa está de acordo com os objetivos inicialmente pretendidos, pois envolve estudo bibliográfico e coleta de dados junto a sujeitos.

No desenvolver da pesquisa, optou-se em usar como instrumento de coleta dos dados um questionário múltiplo, caracterizado por “perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (LAKATOS, MARCONI; 2003, p. 206). Tal questionário, construído no Google Formulários, foi enviado via link aos professores participantes. Obteve-se retorno de cinco professores, dentre eles, dois que atuavam em escolas municipais com os primeiros anos do Ensino Fundamental, dois com os segundos anos e um em uma escola estadual com o quarto ano. Destes participantes, apenas um do sexo masculino, as demais do sexo feminino.

Assim, ao propor o questionário com os referidos professores, teve-se como objetivo saber sobre a atuação destes profissionais diante das tarefas de leitura proporcionadas por eles. E, de forma sucinta, pretende-se compartilhar os conhecimentos aqui apurados com professores dos Anos Iniciais para que possam ajudar os seus alunos a descobrir as diversas funcionalidades da leitura em situações que promovam a aprendizagem significativa. Desta maneira, proporcionando-lhes os recursos necessários para enfrentar com segurança, interesse e confiança as atividades de leitura que são por eles realizadas em sala de aula.

Resultados e discussão

O questionário foi proposto a cinco professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 4º anos) de cinco escolas da região do Vale do Taquari/RS,

entre os dias vinte e trinta de novembro do ano de 2021. Apresenta-se em seguida a descrição das respostas obtidas para o questionário desenvolvido.

Avaliações em larga escala apontam o baixo desempenho dos alunos brasileiros quando lhes são exigidas as habilidades de ler e compreender. Abordando tais estatísticas relacionadas às dificuldades de compreensão da leitura, do total de cinco professores a que o questionário foi enviado, metade deles conhece ou já ouviu falar sobre os índices desses estudos. Os demais, dois deles, mencionaram pouco conhecimento sobre o assunto.

Ao longo dos últimos anos, há estatísticas que comprovam que as taxas de insucesso escolar crescem ao longo do ensino fundamental. Acredita-se que isso ocorre porque os alunos não conseguem desenvolver habilidades de leitura e escrita, de maneira que não avançam para o próximo ano letivo, ou avançam com dificuldades e sem as habilidades básicas para leitura e escrita. Embora alfabetizados, crianças, jovens e até mesmo adultos, revelam incapacidade de responder às demandas escolares e não escolares. Um fracasso que há décadas vem sendo denunciado, no entanto nunca foi superado.

Mencionou-se em outra questão que é fundamental ativar os conhecimentos prévios e incentivar o aluno a pensar e lembrar sobre o que ele já conhece a respeito do assunto que está sendo trabalhado, de modo que ele preste atenção a determinados aspectos do texto. Ressaltando que os alunos compreendem os textos criando inferências sobre eles e podendo responder questões que se apresentam, por vezes, nas entrelinhas.

Frente a essa questão, a maioria dos professores, quatro deles, afirmam que fomentam o uso dessa estratégia de leitura, apenas um manifestou não ter conhecimentos sobre a questão referida. Solé (1998, p.81), afirma que “ajudar os alunos a aprender pressupõe ajudá-los a estabelecer o maior número possível de relações entre o que já sabem e o que lhes é oferecido como novo”.

Os textos nunca dizem tudo: para se complementarem dependerá de quem os lê. Isso não significa que o leitor seja livre para atribuir o significado que quiser, entretanto cabe ao professor oferecer os indícios para a compreensão, propor atividades que estimulem o aluno a acionar seus conhecimentos prévios, colocando-os diante de textos que têm maior ou menor correspondência com eles.

No enunciado da terceira pergunta, tentou-se, novamente, compreender como o professor aborda o texto e se as atividades após a leitura fomentam o uso das estratégias de leitura. Dessa maneira julgou-se conveniente questionar os participantes sobre a frequência com que desenvolve/desenvolveu essa prática em

sala de aula. Nesse sentido, apenas três dos participantes afirmaram que sempre ou quase sempre desenvolvem essa prática, e dois deles marcaram a opção poucas vezes.

Compreende-se por estratégias para a compreensão leitora os “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69). Conforme a autora, o leitor faz uso de estratégias de leitura inconscientemente, na maioria das vezes, mas é importante que ele entenda como utilizá-las e quais são os caminhos que pode percorrer para chegar à compreensão.

Para compreender o que esses profissionais entendem sobre a Literatura e a que se propõe o trabalho com a leitura literária na escola, atribuiu-se três opções, conforme Quadro 1.

Quadro - Estratégias para a compreensão leitora

1ª OPÇÃO	É preciso que ao lado da fruição desses textos, os leitores possam se apropriar de saberes (conhecimentos didáticos) sobre essas histórias e também em relação aos períodos literários.
2ª OPÇÃO	É fundamental considerar que o público alvo (escola) da literatura é um ser em fase de crescimento corporal e intelectual e tem curiosidade sobre o mundo e as pessoas.
3ª OPÇÃO	A fim de se ter um resultado, é essencial que a leitura seja orientada, sugerida e acompanhada pelo professor.

Fonte: Da autora (2021).

Em relação às respostas elencadas pelos participantes, destaca-se que três professores escolheram a terceira opção, um marcou a segunda e apenas um a primeira. Neste contexto, pode-se citar Calvino apud Barbosa (2011), que “declara sua confiança na Literatura, indicando valores que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade” (CALVINO apud BARBOSA, 2011, p. 152).

Em consonância, Soares (2011), afirma que a escolarização adequada da literatura pressupõe práticas de leitura que devem considerar o contexto social e as atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar. Assim, a autora afirma que uma escolarização inadequada e errônea, desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2011). Assim, sabe-se que a prática da literatura, seja pela leitura ou pela escrita, consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, e revela-se fundamental para a constituição do sujeito.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, procurou-se destacar algumas concepções teóricas que afirmam que o estímulo para o uso das estratégias de leitura representa a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação.

O estudo foi iniciado com muitas dúvidas e inquietações sobre os processos cognitivos da leitura, entretanto durante a investigação buscou-se aprofundar os conhecimentos da autora em relação às estratégias de leitura, para poder compreender que elas não devem ser entendidas como fórmulas, técnicas ou receitas para o ensino da compreensão leitora.

No entanto, o professor precisa compreender que são procedimentos que podem ser usados por ele antes, durante e após a leitura, para que os alunos possam refletir, planejar e avaliar a própria prática da leitura.

As análises realizadas e as reflexões formuladas se fizeram parte importante desta investigação no sentido de constatar a relevância de, nos dias atuais, não ser suficiente apenas saber ler e escrever. É fundamental aprender a “[...] usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária” (SOARES, 2011, p. 21).

Após as análises, constatou-se que alguns profissionais, por vezes, ainda insistem com práticas de ensino que não têm se mostrado potencializadoras do desenvolvimento de habilidades e estratégias que conduzam o aluno à compreensão dos textos.

Muitos questionamentos ainda habitam este estudo, movendo uma caminhada em busca de novas investigações e de novas descobertas acerca da temática abordada nesta pesquisa. Futuramente, tem-se a pretensão de pesquisar mais sobre os processos da compreensão leitora. Se possível, realizar uma nova investigação, adentrar em espaços escolares da Educação Infantil ou Anos Iniciais para acompanhar os alunos durante essas etapas e talvez poder descobrir novas perspectivas acerca do desenvolvimento da compreensão textual.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão. Estratégias de Leitura. Escolarização da literatura.

Referências

BARBOSA, Tavares B. **Letramento Literário:** Sobre a formação escolar literária do leitor jovem. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar. / ago. 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. Editora Contexto. São Paulo, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Magda Lopes. 3 ed. -Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2a ed., 3a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 6 eds. 1998.

INTERAÇÃO ENTRE BEBÊS E LIVROS LITERÁRIOS: UMA INVESTIGAÇÃO COM PROFESSORES E MONITORES DE MUNICÍPIOS DO VALE DO TAQUARI

Gabriela Giovanelo
Rosiene Almeida Souza Haetinger

Introdução

Contemplar o texto literário na educação básica deve ter por objetivo possibilitar e desenvolver o letramento literário. Desse modo, para estimulá-lo, no que tange à literatura infantil, é preciso analisar a obra a ser utilizada na proposta da aula e fazer uma escolha adequada. Nem todo livro infantil é literatura; muitas vezes, trata-se apenas de um livro baseado no didatismo, pedagogismo, moralismo e ou carregado de uma visão fechada de mundo. Parreiras (2015, p. 307) explica que “a literatura desconcerta, cria conflitos, solta a voz. Ou seja, perturba” e sugere que “ao ler uma história de ficção, não esperar que a criança entenda x ou y, ou aprenda z, ou tire a lição w. Leia por ler” (PARREIRAS, 2015, p. 307).

Nesse sentido, rompendo com o caráter pedagógico atrelado ao uso de livros e desenvolvendo práticas pertinentes e plurissignificativas em sala de aula, a literatura infantil se manifesta como um meio capaz de cessar a educação tradicional (ZILBERMAN, 2012). Mas, afinal, a literatura deve ser inserida a partir de que etapa da educação básica? Crianças ainda não alfabetizadas devem ter contato com livros literários?

Souza (2019, p. 6) enfatiza que, por possibilitar a humanização, “são necessárias vivências literárias aos bebês desde bem pequenininhos”; para isso, eles não devem ser ensinados a ler, mas colocados em contato com o livro, que é um objeto cultural. Na mesma perspectiva, Ramos et al. (2018) afirmam que o manuseio do livro é necessário para que a criança crie hipóteses e previsões sobre a leitura e, com isso, construa-se como leitora.

[...] a criança pequena não aprende a usar um objeto porque ouve alguém falando dele, e, sim, porque tem acesso ao objeto, testemunha seu uso por alguém mais experiente e vivencia o uso do objeto de acordo com a função social para a qual ele foi criado e as possibilidades do seu desenvolvimento. A aprendizagem acontece, então, pelo fazer da criança em imitação ao fazer que presenciou

ou realizou com o adulto ou com outra criança mais experiente. O livro, objeto cultural produzido historicamente e socialmente pela humanidade, será apropriado pela criança à medida que ele tiver acesso e presenciar seu uso social pelos outros homens com os quais convive (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 59).

Nessa perspectiva, explorar o livro nas práticas com bebês pressupõe interação. Através desse processo, além de aprender maneiras de usar o objeto, o bebê “ao ouvir uma história vai conhecendo os sons da língua materna e inicia com eles a atribuição de significado/compreensão das palavras” (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 61).

Da mesma forma, a atuação do professor é primordial, pois é ele quem possibilita o acesso e o contato com o livro, facilita a relação entre criança, cultura e linguagem, bem como contribui no desenvolvimento do vínculo emocional e afetivo (SILVA; CHEVBOTAR, 2016).

Diante disso, torna-se relevante investigar se e como ocorre o contato e a interação de bebês com os livros literários nas escolas de educação infantil. Para tanto, objetiva-se analisar qual é a relação entre os bebês de zero a um ano e seis meses e os livros literários e como ela ocorre; além de investigar qual a importância atribuída pelo professor em relação à exploração do livro enquanto objeto cultural desde a tenra idade, tendo em vista a formação de pequenos leitores, letrados literariamente.

Procedimentos metodológicos

Este estudo, que possui uma abordagem quali-quantitativa, buscou investigar como ocorre o contato e a interação de bebês com os livros literários nas escolas de educação infantil. Constitui-se, nessa perspectiva, como uma pesquisa descritiva, que, de acordo com Gil (2018), é caracterizada por descrever uma determinada população ou fenômeno e/ou compreender a relação entre variáveis. Já com base nos procedimentos, a pesquisa tem semelhanças com o estudo de caso, uma vez que procura “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação” (GIL, 2018, p. 34).

Para tanto, foi proposto um questionário composto por nove perguntas a onze professores e monitores que trabalham com bebês de zero a um ano e seis meses de idade em duas escolas de educação infantil do Vale do Taquari. Por questões éticas, ao longo deste estudo, os seis entrevistados serão identificados como P1, P2, P3 e P4 (professores) ou M1 e M2 (monitores).

O questionário, organizado no Formulário do Google e aplicado em dezembro de 2021, foi dividido em três partes. A primeira consistia na leitura do termo de aceitação e consentimento de participação do entrevistado na pesquisa; a segunda, na confirmação de que o professor/monitor atuava com bebês da idade determinada, e a terceira abarcava as perguntas da investigação. A escolha da faixa etária seguiu a divisão proposta pela BNCC (BRASIL, 2018), que define como bebês as crianças de zero a um ano e seis meses.

Resultados e discussão

Obteve-se o retorno de seis entrevistados, dois monitores (33,3%) e quatro professores (66,7%), embora o formulário tenha sido enviado para mais profissionais. Dentre os professores entrevistados, o nível de escolaridade (questão 3) variou entre Ensino Médio/Magistério (25%) e pós-graduação na área da Educação (75%). Já em relação aos monitores, um possui Ensino Médio/Curso Normal (50%) e um é graduado em Ciências Contábeis (50%).

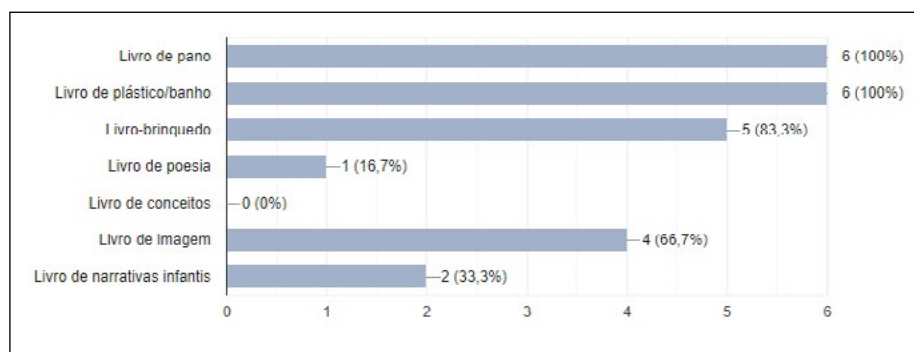
Na questão 4, “Aos bebês com os quais trabalha, são disponibilizados livros infantis?”, todos os participantes da investigação responderam afirmativamente. A partir disso, se pressupõe que os professores e monitores compreendem a importância de se explorar livros literários desde a tenra idade. Em consonância, Silva e Chevbotar (2016, p. 64) afirmam que a oferta de livros aos bebês desde os primeiros anos de vida contribuirá para práticas futuras e “mais complexas de leitura e contato com o livro”.

Nesse sentido, pode-se inferir que, se a exploração for realizada adequadamente, os bebês cujos professores e monitores foram entrevistados, possivelmente terão facilidade para participar de práticas complexas de leitura com o passar do tempo, pois já estão tendo o contato com o livro enquanto objeto cultural.

A pergunta 5 tinha por objetivo identificar os tipos de livros infantis com os quais os bebês têm contato. Conforme o Gráfico 1, percebe-se que há diversidade de materiais. Livros de poesia são utilizados por apenas um dos entrevistados, enquanto que os de conceitos não o são. Souza (2019, p. 28) enfatiza a importância de explorar poesia entre a idade de zero a cinco anos, por apresentar “sonoridade, repetições, rimas, aliterações e assonâncias”; nesse caso, “bebês e crianças menores vão participar da leitura balançando a cabeça” (SOUZA, 2019, p. 28).

É oportuno destacar que a exploração dos “sons” da poesia desenvolverá a consciência fonológica nas crianças e, conseqüentemente, facilitará o processo de alfabetização.

Gráfico 1 - Tipos de livros infantis



Fonte: Da autora (2021).

Na questão 6, procurava-se constatar a regularidade de exploração dos livros literários infantis com a turma de bebês e se havia um dia da semana ou horário específico. Verificou-se que, com a maioria das turmas (66,7%), a exploração acontece uma vez na semana, em um dia ou horário específico.

Um dos entrevistados respondeu que é feita “de vez em quando, conforme a rotina” (P2), enquanto outro afirmou que os livros “estão ao alcance das crianças, interagem conforme o seu interesse” (M1). Ramos et al. (2018, p. 110) entendem a regularidade como um importante elemento, “pois quanto mais os livros estiverem inseridos na rotina escolar e nas vivências infantis, mais oportunamente o diálogo [...] faculta a assimilação de valores éticos essenciais à vida”.

Com a pergunta 7, pretendia-se saber de que forma os livros são explorados. Observou-se que a leitura/contação de histórias apareceu em 100% das respostas, o contato livre/manuseio e a visualização/exploração de imagens em 83,3%. A exploração de texturas (16,7%) e a interação com elementos da história (16,7%) foram mencionadas, porém não houve explicação mais detalhada desta estimulação.

Tais formas de utilização do livro literário vão ao encontro do que Ramos et al. (2018, p. 107) apontam como situações em que as capacidades dos bebês são aprimoradas, através de “diálogos de conversação literária; leitura e contação de histórias; exploração, manuseio e análise de diferentes materiais, incluindo livros literários destinados às crianças”.

Além das formas de exploração, na pergunta 8, questionou-se como é o espaço físico em que as práticas ocorrem. Dentre as respostas obtidas, tem-se: sala de aula, cantinho de leitura, biblioteca e saguão (supõe-se que da escola). Não houve muitas especificações sobre os locais; destacam-se três trechos que apresentaram mais descrição: “[...] cantinho da leitura disponibilizado na escola, onde a sala é toda decorada e possui vários livros” (P1), “[...] no tatame da sala

de aula, às vezes com painel para ilustrar e outras vezes não” (P3); e “a atividade acontece no tatame, os brinquedos são recolhidos e apenas os livros fazem parte desse momento” (M2). Silva e Chevbotar (2016, p. 76) sugerem que, no tatame ou tapete, “as crianças poderão manusear, folhear, morder, apertar e arrastar com elas os livros enquanto buscam algum equilíbrio motor”.

Por fim, questionou-se como os bebês reagem ao terem contato com o livro infantil. Segundo os entrevistados, as reações são diversas; eles se mostram espantados, curiosos, alegres, felizes, ficam atentos: “Eles ficam encantados com as cores, com as figuras, apontando para as páginas.

A curiosidade aumenta quando eles seguram o livro nas mãos, manifestando a sua emoção” (P3); “Os bebês gostam de tocar os livros, de observar as cores e formas. Gostam de manusear e sentir os diferentes materiais. Quando ouvem as histórias, alguns demonstram interesse” (M2). Tais colocações enfatizam como o contato entre bebês e livros é importante e pode ocasionar prazer. Em concordância a isso, Silva e Chevbotar (2016) abordam que

[...] no que diz respeito aos livros, a criança primeiro se apropria de seu “*significado generalizado*”, manipula, folheia, observa as imagens, figuras/letras e cores. Depois, e aos poucos, vai compreendendo sua função social [...] compreendendo a leitura e seu significado como forma de comunicação e deleite (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 63).

Entende-se, dessa forma, que as reações mencionadas indicam que os bebês estão se apropriando do significado do objeto livro para, gradualmente, perceberem a sua função social e a leitura como elemento de fruição e comunicação.

Considerações finais

A investigação apontou que os bebês de zero a um ano e seis meses, na educação infantil, têm contato com livros literários infantis de diversos tipos. Além disso, regularmente, com e a partir deles, são desenvolvidas atividades variadas em diversos espaços físicos das escolas. As reações elencadas pelos professores e monitores revelam o manuseio do objeto e a observação das imagens e das cores como fatores que despertam o interesse dos bebês.

Essas observações corroboram com os pressupostos teóricos abordados neste estudo e apontam que o primeiro passo para a formação do pequeno leitor está sendo desenvolvido através do contato com o objeto cultural livro. Diante disso, desde a tenra idade, está sendo estimulado o letramento literário.

No entanto, percebeu-se que livros infantis de poesia são pouco explorados com bebês, pelo menos com os participantes da pesquisa; portanto, investigar esse tema seria relevante em trabalhos futuros, tanto por pesquisadores quanto pelos que trabalham com essas crianças. Também seria pertinente analisar quais são os livros geralmente explorados e se há autores que se sobressaem na escolha dos professores.

Palavras-chave: Literatura; Livros infantis; Educação infantil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

PARREIRAS, Ninfa. Colo: o lugar do livro e da literatura na infância. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 299-312, fev. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19685>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ALLGAYER PINTO, Marcela Lais; GUIZELIM SIMÕES GIROTTO, Cyntia Graziella. Interação de bebês com livro literário. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 12, p. 106-117, out. 2018. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6625>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella. G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura - vol. 1**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e ensinar: Gestos de Leitura na Educação Infantil**. 1. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 1ª ed., São Paulo: Global Editora, 2012.

CORPO E MOVIMENTO NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA CORPORAL

Gabriele Thaís Schmidt
Rita De Cassia Quadros da Rosa

Introdução

Dentre as temáticas fundamentais na docência e compreendendo o corpo como elemento fundamental para o processo de construção do conhecimento, torna-se relevante aprofundar os estudos e pensar acerca de práticas que permitam experimentar o corpo, os gestos e o movimento. Larrosa (2011, p. 5) afirma que “a experiência é isso que me passa”, ou seja, toda experiência vivida perpassa nosso corpo, cada sujeito a sente de uma forma subjetiva e única, mas, ao passar por essa nova experiência, é modificado por ela.

Muitas vezes, propor uma prática envolvendo o corpo e o movimento não é tão simples. É preciso dar espaço e abertura para que cada sujeito possa expressar-se livremente, estabelecendo, assim, relações e compreendendo o mundo que o cerca (CASTRO; KUNZ, 2015). Quando o corpo não precisa apenas seguir ordens e pode agir de forma livre, mais oportunidades o sujeito terá de descobrir e aprender algo novo.

Na infância, a experiência corporal permite ao aluno inventar, criar, descobrir e reinventar movimentos (SCHMITZ; ISSE, 2016). Através deste estudo, pretende-se refletir sobre as práticas escolares que envolvem o movimento corporal e como elas podem contribuir para o desenvolvimento infantil.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo consiste em um relato de experiência acerca de uma prática pedagógica envolvendo o corpo, os gestos e o movimento, tal experiência ocorreu nos meses de junho e julho de 2021. Tudo começou com o planejamento de uma proposta envolvendo a movimentação corporal. Em seguida, realizou-se a prática da mesma com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental na cidade de Venâncio Aires - RS. O relato de experiência descreve uma experiência vivida que pode contribuir para a área de atuação (UFJF, 2017).

A prática pedagógica aconteceu no pátio da escola, foram colocadas à disposição dos estudantes diversos tamanhos e pesos de bolas e utilizados diversos alvos (bambolês pendurados, cadeiras, cestos, garrafas, cones), em seguida lançou-se desafios para os estudantes (passar a bola entre as cadeiras, colocar a bola no bambolê, passar a bola pelo bambolê, acertar o cesto). Enquanto realizavam a prática as crianças eram questionadas e instigadas a refletir sobre qual seria a melhor estratégia para alcançar cada desafio.

O planejamento baseou-se na perspectiva da corporeidade, oportunizando aos estudantes tempo e espaço para a experiência corporal como um fim e não como um meio. Este tipo de abordagem visa superar a perspectiva tradicional, na qual as práticas escolares reservam ao corpo um papel meramente instrumental, servindo como meio para que os estudantes aprendam determinado conteúdo. A prática foi realizada em uma escola da cidade de Venâncio Aires e as propostas foram gravadas. Por fim, com a gravação da aula prática realizada, elaborou-se um vídeo, esse que se constituiu como objeto de análise.

Resultados e discussão

A análise da prática pedagógica foco deste estudo permite inferir que muitos dos estudantes levantavam suas hipóteses e conseguiam realizar o que era proposto, utilizando de diferentes estratégias e movimentações corporais. Outros, entretanto, já não tinham tanta facilidade, talvez por não terem tido, enquanto pequenos, maiores oportunidades de realizar experiências com seu corpo e com diferentes movimentos corporais.

Enquanto realizavam as propostas, os estudantes faziam suas tentativas e iam identificando qual a melhor forma de alcançar cada objetivo. Percebiam que para cada proposta diferente era necessário utilizar outras estratégias, outras formas de arremesso, outra opção de bola. Ao serem questionados sobre suas escolhas, relatavam suas tentativas e escolhas analisando o que deu certo e o que foi preciso mudar.

Para cada objetivo era necessário um movimento corporal diferente, em alguns momentos usar mais a força e em outros um movimento mais leve. A cada tentativa uma nova experiência corporal ia acontecendo. Novas experiências essas, que contribuem para a construção de conhecimento e desenvolvimento dos estudantes.

Acredita-se que atividades lúdicas favorecem a liberdade e autonomia para a criança inventar e criar. As brincadeiras são recheadas de movimentos e gestos, estes têm sentido e tornam a aprendizagem mais significativa. Conforme Fernandes

(2008, p. 20), “é a impossibilidade de se mover que dificulta o pensamento e a atenção”, a criança, podendo aprender sem ter o corpo cerceado, aprenderá com mais facilidade e entusiasmo. Não é preciso modelar os corpos, mas deixá-los livres para que descubram o novo a partir da experiência.

Em muitos espaços, a subjetividade dos corpos tende a ser controlada, fazendo os estudantes portarem-se da mesma forma. Na escola, espera-se que aconteça o contrário, que os movimentos corporais sejam possibilitados e incentivados. Explorar as possibilidades de pensamento ensejado pelo movimento, contribui para que as crianças façam descobertas e construam conhecimento.

O espaço que irá receber esses corpos deve ser pensado e organizado com antecedência. Pensar em práticas não apenas do gosto do adulto, mas propostas pensadas a partir das observações dos interesses e necessidades das crianças (CASTRO; KUNZ, 2015). Tudo deve estar bem organizado para o início da prática, mas, ao longo da realização da experiência corporal, esse espaço pode ser completamente modificado a partir das interações dos estudantes com o material disponibilizado.

Considerações finais

Em tempos nos quais a padronização dos corpos é normalizada, o trabalho com propostas que visem o movimento livre do corpo são fundamentais para o desenvolvimento do aluno. Para que ele aprenda e compreenda de forma efetiva, é importante que a experiência o perpassa e que as propostas possam também envolver o corpo.

O papel do professor é de suma importância, uma vez que ele observa, planeja, organiza e executa as propostas. O espaço que ele irá oferecer precisa ser potencializador e atraente para que os estudantes se sintam confortáveis e motivados a realizar a prática. Ao longo da proposta, o docente precisa dar liberdade a fim de que as crianças possam realizar suas tentativas e explorar de todas formas possíveis o que está sendo disponibilizado.

É importante também que o professor vá fazendo questionamentos aos estudantes, indagando sobre suas escolhas e tentativas. Ao questionar sobre o que os alunos estão realizando, vai instigando-os a levantar hipóteses e a imaginar de quais outras formas poderiam também movimentar-se ou agir.

Refletir sobre como as experiências corporais vêm sendo realizadas é de suma importância, uma vez que nos fazem pensar sobre a efetivação das propostas e repensar algumas das práticas futuras. O movimento corporal deve ser pensado

com um fim e não apenas como um meio para se alcançar determinados objetivos. Quanto mais o movimento estiver presente em nossas ações, mais positivas e bem-sucedidas elas tendem a ser.

Palavras-chave: Corpo e movimento; Experiência corporal. Desenvolvimento infantil.

Referências

CASTRO, Felipe Barroso; KUNZ, Elenor. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança.

Motrivivência, v. 27, n. 45, p. 44-57, 2015.

FERNANDES, Poliana Aguiar. **A importância do movimento na aprendizagem e no desenvolvimento da criança**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; São Paulo, 2008.

UFJF. Instrutivo para elaboração de relato de experiência. **Universidade Federal de Juiz de Fora**, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nutricaoogv/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

SCHMITZ, Vanessa Bruxel; ISSE, Silvane Fensterseifer. As experiências corporais e de movimento de bebês na educação infantil. **Caderno pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 19-27, 2016.

POR QUE ENSINAR BRINCANDO? UM ESTUDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Marcela Fischer
Maria Elisabete Bersch

Introdução

Considerando o ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil muito importante, e levando-se em conta que é nessa fase que as crianças (3 a 5 anos) realizam associações com o que veem, desenvolvem a linguagem, são curiosas e questionadoras, busca-se refletir sobre as práticas pedagógicas nas aulas de língua inglesa. Estas aulas devem apresentar a Língua Inglesa de forma natural, pois a aquisição da linguagem também ocorre com a interação e exposição constante das crianças com o idioma.

As atividades propostas nas aulas devem ser lúdicas, buscando envolver assuntos e objetos com os quais as crianças têm contato, conseguem perceber e identificar no seu entorno, facilitando a construção do vocabulário e o desenvolvimento linguístico. Para um melhor aprendizado, também deve-se levar em conta recursos visuais, auditivos e cinestésicos, pois cada criança tem seu modo de construção do conhecimento.

Acredita-se que quanto mais lúdicas e recorrentes as aulas, mais facilmente os alunos se familiarizarão com a língua podendo, assim, internalizar e utilizar a linguagem com mais prioridade, estabelecer conexões, revisar conceitos e aprender efetivamente a língua. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo verificar algumas teorias da ludicidade, aos olhos de Rau (2012), Kishimoto (1996) e Almeida (1987), apresentando o lúdico como uma forma essencial de se trabalhar na educação, fazendo associações com a aquisição da língua e relacionando os exemplos teóricos da ludicidade com as práticas diárias como professora de língua inglesa na Educação Infantil.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada para desenvolver esse trabalho é bibliográfica. Buscou-se alguns autores que falam sobre a ludicidade, para apoiar os conceitos

e propostas realizadas em sala de aula. Com a pesquisa teórica, consegue-se verificar e potencializar a prática de atividades lúdicas, colocando-se em evidência a importância e relevância para o aprendizado em geral, e neste trabalho, mais focado para a compreensão da língua inglesa.

Assim, foram analisados excertos dos livros publicados sobre o lúdico, outros que tratam sobre jogos, brincadeiras, brinquedos na educação e técnicas para sua aplicação. Depois, relacionados com as práticas para o ensino da língua inglesa, fazendo referência a algumas já propostas pela autora em sala de aula, bem como, reflexões e observações relevantes sobre as atividades lúdicas já aplicadas e trabalhadas.

Resultados e discussão

Pode-se perceber que, na Educação Infantil, os alunos são muito envolvidos, curiosos, dispostos, enérgicos e interessados. A língua pode ser utilizada para brincar, interagir, cantar, expressar necessidades e responder aos questionamentos feitos. Existem muitas possibilidades de brincadeiras, jogos e músicas que podem ser abordadas para fazer com que as crianças revisitem os estímulos recebidos e façam as conexões necessárias para seu entendimento. Segundo Rau (2012):

Os profissionais que buscam metodologias criativas para desenvolver seu trabalho na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental vêm observando que as crianças aprendem quando brincam, pois a ludicidade envolve as habilidades de memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida (RAU, 2012, p. 61).

As atividades pedagógicas lúdicas prendem a atenção das crianças e as fazem utilizar o vocabulário ou estruturas trabalhadas em aula, deixando-as construir sua compreensão, pois segundo Rau (2012, p. 63) “Na ludicidade, o educando se torna sujeito ativo do processo de construção do conhecimento”. As crianças são os protagonistas dos momentos lúdicos. Para alguns pode até ser mais difícil pensar e administrar um jogo ou brincadeira que precisa interpretar ou falar, mas esse momento também permite que essa criança encontre apoio nos colegas, aprendendo e também compartilhando seus conhecimentos aos demais.

Os recursos normalmente disponíveis e utilizados nas aulas de inglês são livros de histórias, com os quais deve-se explorar as contações de histórias, pois elas envolvem, de forma contextualizada, o vocabulário que será abordado nas atividades; músicas e jogos, que auxiliam na pronúncia e comunicação oral;

flashcards para visualização e brincadeiras; materiais destacáveis do livro, que possibilitam também a imaginação e criatividade. Algumas brincadeiras utilizadas são, por exemplo, “Simon says”, “Hot potatoes”, “Colorful Elephant”, e jogos, como “Snap!”, “Memory game”, “What is this?”, “Bingo!”, dentre outros. Com o recorrente uso da tecnologia, também se utiliza *online games* em plataformas destinadas ao ensino de língua inglesa, como “Bamboozle”, que pode ser disputado em equipes. Segundo Kishimoto (1996, p. 36-37) “Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”.

Quando o aluno é posto em evidência e seus conhecimentos são utilizados em contextos diferentes nas atividades lúdicas, eles se sentem mais motivados a querer mostrar o que sabem e a utilizar a língua inglesa para participar da brincadeira, de jogos e para cantar e dançar as músicas apresentadas. Conforme Kishimoto (1996, p. 23-24), “Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria”. Quando se propõe algo diferente de atividades guiadas no livro de inglês, é natural que as crianças fiquem mais agitadas e energizadas para realizar a atividade diferenciada, contrapondo ao que seria uma atividade considerada “séria”. É um momento cheio de significações, estímulos, conexões e internalização da língua estudada.

Então, pensando em quão essencial são os momentos lúdicos para as crianças, Almeida afirma que:

Em síntese, considerando toda a evolução dos jogos, podemos dizer que educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a medição socializadora do conhecimento e a provação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de educar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade (ALMEIDA, 1987, p. 22).

Toda atividade deve ser pensada para o grupo no qual está querendo-se aplicar a proposta. Pensando no que foi aprendido por essas crianças, as questões cognitivas que serão reforçadas com o momento, para que a criança se envolva de fato, trazendo-a para a brincadeira, para a história, fazendo-a imaginar, verbalizar, expressar-se com o corpo. No inglês tem-se também muitas atividades para que a

criança realize a mímica e assim consigam compreender melhor o vocabulário e ações. Nesse sentido, para Rau (2012):

É necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades. Ao se pensar em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social (RAU, 2012, p. 36).

As aulas de língua inglesa devem ter momentos de realização de atividades, ensino da gramática, escrita, mas os momentos lúdicos facilitam a revisão dos conteúdos e suprem as necessidades de algumas crianças com a prática, visualização e verbalização. Precisamos deixá-las confortáveis para tentar, sem medo de estar inadequada sua pronúncia ou construção. As crianças necessitam da brincadeira, do jogo, para ficarem mais confiante e exporem mais os seus conhecimentos.

Diante do exposto, pode-se verificar a importância da ludicidade, dos jogos, das brincadeiras, das músicas e demais atividades que deixem o aluno pensar por ele mesmo e construir o seu conhecimento. Com isso, reforçando os conteúdos, colocando em prática o que foi aprendido e auxiliando a internalizar mais facilmente o vocabulário, a pronúncia e os contextos para utilização das estruturas.

A prática com recursos lúdicos auxilia no ensino de língua inglesa. A vontade de aprender com os momentos de ludicidade são maiores e esperados com expectativa. São grandes aliados no aprendizado conjunto e na verificação da compreensão dos conteúdos, estruturas e vocabulário estudados.

Além disso, a criatividade é muito estimulada nesses momentos incidindo sobre aspectos como o estabelecimento de conexões, a memorização, o desenvolvimento social, psicomotor e, em algumas atividades, da atenção. E ainda, sendo realizado de um modo prazeroso para a criança, momentos lúdicos de sentido, necessários, auxiliam no entendimento de como aplicar esse conhecimento e a revisitar o vocabulário, lembrando com a música e contextualizando com a história contada.

Considerações finais

Para o ensino de língua inglesa, acredita-se muito na ludicidade como um recurso pedagógico que favorece a efetiva compreensão dos estudantes. Os alunos ficam mais disponíveis e juntos com a professora na construção da aprendizagem quando oferecidos momentos de reflexão e verbalização.

Assim, consegue-se desenvolver conteúdos de uma forma mais prazerosa, sempre os envolvendo em histórias, apresentando músicas para auxiliar na pronúncia e até na memorização de algumas palavras. Os jogos e brincadeiras são uma atração, e ver as crianças colocando em prática suas habilidades linguísticas com 3 até 5 anos, e fazê-los perceber sua atuação e evolução é extremamente significativo.

Muitas brincadeiras auxiliam também na questão de associação entre imagem e palavra, que nessa faixa etária faz-se necessária. Por fim, colocar as crianças desde pequenas para praticar e estimular suas competências linguísticas é extremamente importante, ainda mais se for de uma forma divertida e com trocas entre pares e grupos.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Ludicidade; Educação Lúdica; Educação Infantil.

Referências:

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

NOTAS DE UM EXISTIR COM CRIANÇAS: MOVIMENTOS INVENTIVOS DE UMA DOCÊNCIA COMO PRÁTICA ARTÍSTICA

Mayra Corrêa Marques
Deborah Vier Fischer

Introdução

O que pode o existir¹ com crianças em uma docência como prática artística? Movida por esta questão, a presente pesquisa entende a experiência de existir com crianças como um solo fértil, potente, propício para a invenção e não apenas para a representação de um mundo pré-existente (KASTRUP, 2007). Para ensaiar possíveis desdobramentos para a questão de pesquisa, são utilizadas notas escritas por uma professora que ministra oficinas de Artes para estudantes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contraturno de uma escola particular localizada na cidade de Porto Alegre - RS.

A operação metodológica utilizada é a bricolagem, um processo experimental de composição da e na pesquisa, conceituado pelos autores Denzin e Lincoln (2006) e Joe Kincheloe e Kathleen Berry (2007). Esta postura metodológica necessita de “um espírito construtor, catador de matérias e materiais que serão moldados, combinados e forjados com suas ferramentas, conforme sua intenção e necessidade” (NUNES, 2014, p. 32).

A investigação parte de inquietações advindas da experiência docente com crianças e tem como principal objetivo advogar pela docência como prática artística, a partir de referências que pensam a arte não como instituição ou como obra, mas como fenômeno estético, como uma atividade propriamente criadora presente em todas as coisas humanas e não-humanas que existem (MOSÉ, 2018).

Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica utilizada é a bricolagem, um processo experimental de composição conceituado e trazido para o campo da pesquisa em educação pelos autores Denzin e Lincoln (2006) e Joe Kincheloe e Kathleen Berry (2007), mas que nesta investigação é amparada pela produção da professora e

¹ A escolha por falar em “um existir” no infinitivo diz de um estado de corpo e de presença docente minoritário, provisório e singular. Não pretende dar conta de uma totalidade ou de noções majoritárias de educação, pois tem mais a ver com pequenos movimentos do cotidiano.

pesquisadora Aline Nunes (2014). Essa perspectiva metodológica advém do termo francês “*bricolage*”, que em português pode ser traduzido para “faça você mesmo”.

O/a pesquisador(a) como *bricoleur* alimenta a pesquisa não apenas com autores famosos e consagrados, mas também com imagens, notas, achados, sons, sabores, cheiros, filmes, memórias ou com qualquer matéria de pensamento que possa energizar a investigação e mobilizar a escrita. Por isso, Nunes (2014, p. 32) afirma que a bricolagem deve ser entendida como a “criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos”.

Nesta pesquisa, a bricolagem enquanto postura metodológica permitiu a seleção de algumas notas relacionadas à docência em Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular localizada na cidade de Porto Alegre - RS, com turmas mistas de 4 a 10 anos. As notas selecionadas são produtos e produtores da pesquisa, pois são disparadores no processo de escrita, mas também são efeitos que a pesquisa produziu, portanto, são matérias de pensamento e, ao mesmo tempo, também podem ser concebidas como resultados da investigação. A seguir, há o “Banco de notas de um existir com crianças”, na qual estão inventariadas as notas que compõem este trabalho:

Banco de notas de um existir com crianças:

1. Mural de escola.

Qual é o seu desejo para este ano?

Em um bilhete com o formato que remete a uma flor, Yury escreve: **nadar com uma baleia e passar de ano.**

2. “Às vezes as sobrancelhas dão pistas de como estamos nos sentindo.”

“A Mona Lisa não tinha sobrancelhas, né sora?”

“Será que ela estava feliz ou triste?”

“Ela estava feliz, sabe como é que eu sei, prof? **Porque naquela época não tinha Covid.**”

3. “De quantas formas diferentes a gente pode pintar?”

“Prof, olha o que eu descobri: **basta você pegar tinta e cola e areia e geleca e mais cola e aí você usa os dedos e os braços e o pé e o cotovelo e a pazinha de areia e mais cola e pronto.**”

4. Desenho de observação de uma borboleta.

“Quando desenhamos percebemos que a borboleta está desaparecendo, né? **Acho que quando as coisas morrem elas vão perdendo a cor.**”

Resultados e discussão

O banco de notas movimenta reflexões sobre um existir com crianças próprias do tempo presente, mais especificamente sobre infâncias vividas durante a Pandemia da SARS-CoV-2 (COVID-19). As notas envolvem “existências vibráteis, inquietas, pulsantes, espaçosas, sem propriedade única e definível” (DALMASO, 2020, p. 2). Dão a pensar sobre como a experiência de existir com crianças pode instigar algumas linhas de fuga, movimentos que buscam escapar das estratificações, da rigidez, do controle e de qualquer coisa que possa cimentar/enrijecer/despotencializar a vida. Assim, para escapar às estratificações esta investigação advoga por uma docência que seja pensada como prática artística, um modo de existência atento às minúcias e aos instantes do cotidiano escolar. A fotografia a seguir faz parte de uma série de “Minúcias de escola” coletadas durante a pesquisa, que serviram para mobilizar o pensamento juntamente com o “Banco de notas de um existir com crianças”.

Figura 1 - Minúcias de escola.



Fonte: Acervo pessoal (2021, fotografia manipulada digitalmente).

Pensar a docência como prática artística tem a ver com uma postura ética, estética e política perante o mundo. Em companhia de Friedrich Nietzsche, a filósofa Viviane Mosé (2018) nos conta que o fluxo da vida é artístico, porque a vida é um fenômeno estético composto por uma melodia de afetos. Nesta perspectiva, quando falamos de “arte” não estamos nos referindo a um objeto, uma instituição ou uma obra, mas a uma força criadora presente em todas as existências (humanas e não-humanas).

A docência como prática artística envolve um olhar atento, cuidadoso² e inventivo para instantes e minúcias de docência, existências ínfimas, ordinárias e desimportantes (BARROS, 2015) que muitas vezes podem passar despercebidas, como uma frase dita por uma criança no meio da aula. O existir com crianças pode acionar um estado de corpo curioso, brincante, plural e movido pela invenção de perguntas, mais do que pela resolução de problemas (KASTRUP, 2007).

Um estado de corpo e de docência *bricoleur* e inventivo e experimental, e, e, e... , que não precisa do OU, que exclui e polariza, mas do E, que agrega: “alto e baixo, bonito e feio, certo e errado, bem e mal, alegria e tristeza, eu e você” (MOSE, 2018, p. 60), assim como a sequência de E’s presente na terceira nota, na qual a criança diz que “para pintar basta pegar tinta e cola e areia e geleca e mais cola e aí você usa os dedos e os braços e o pé e o cotovelo e a pazinha de areia e mais cola e pronto”. O existir com crianças em uma docência como prática artística envolve cuidado, acolhimento, empatia, exaltação e produção de multiplicidades, variações poéticas e diferenças.

Considerações finais

Ao utilizar a bricolagem como operação metodológica, a investigação culminou em uma coleção de minúcias de escola, com uma fotografia manipulada digitalmente e algumas notas que serviram não para ilustrar a pesquisa, mas para produzir novos desdobramentos teóricos sem separar teoria e prática. Ao invés disso, teoria e prática caminham juntas, pois os registros advindos do cotidiano docente foram colocados no mesmo plano do referencial teórico que alimentou a discussão.

Afinal de contas, o que pode o existir com crianças em uma docência como prática artística? O existir com crianças em uma docência como prática artística pode produzir um terreno de experimentações abertas, plurais, múltiplas e produtoras de diferenças, algo que impacta não apenas o cotidiano escolar, mas

2 O cuidado, aqui, não é operado na dimensão da afetividade, da interdependência, do controle e da vigilância. O cuidado pode ser tudo isso, claro, mas aqui nos interessa mais pensá-lo como uma obrigação ética e política que alimenta um plano relacional.

também a produção de uma pesquisa em educação. O existir com crianças pode nos libertar mesmo que provisoriamente das amarras do mundo adultocêntrico. Pode provocar desejo, vontade de se sujar, de brincar com terra, de fazer traquinagens e de subir na árvore. Pode produzir encantamento diante das desimportâncias e miudezas cotidianas. Por fim, o existir com crianças pode ser um modo de (re) aprender a estar viva (DALMASO, 2020).

Palavras-chave: Docência; Arte; Invenção; Crianças.

Referências

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1ªed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

DALMASO, Alice C. **Quando o sol é tão forte como um mel**: experimentações de existir - escrever, pensar, comunicar - com crianças. Revista ClimaCom, Dossiê Devir-criança| pesquisa – artigo | ano 7, no. 18, 2020. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/quando-o-sol-e-ao-forte-como-um-mel-experimentacoes-de-existir-escrever-pensar-com-criancas-alice-copetti-dalmaso/>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje**: sobre os desafios da vida contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NUNES, Aline. **Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur**. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 30-41-mai./ago.2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15112>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

AS PRINCIPAIS HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Milena Eduarda de Carvalho
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Com o objetivo de garantir que a educação seja igual a todos os alunos, foram criados, durante décadas, diversos documentos oficiais com diretrizes às ações pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. Porém, há alguns anos, a compreensão leitora é foco de pesquisas, observa-se, por exemplo, que, nos níveis de conhecimento dos alunos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) referentes à leitura e compreensão leitora, os dados são preocupantes. Neste contexto, este estudo debruça-se em analisar estudos referentes à compreensão leitora dos alunos e o que pensam estudiosos do assunto.

Para darmos início à discussão sobre compreensão leitora, processo principal deste trabalho, é preciso que esclareçamos o seu conceito. Para Moraes (2013), a compreensão de texto é:

A elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados. Essa representação tem de preservar a coerência interna do texto (a menos que ele seja incoerente, mas em geral não é o caso dos textos lidos na escola) e deve ser revista, aumentada, atualizada de acordo com os novos elementos tratados do decurso da leitura (MORAIS, 2013, p. 111).

Assim, há uma rota para processar o que está sendo lido até que seja compreendido, dessa forma, veremos ao longo deste trabalho o resultado de uma pesquisa bibliográfica com o pensamento de alguns estudiosos no assunto e as habilidades que são consideradas por eles necessárias para desenvolver a compreensão leitora.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho baseiam-se na pesquisa bibliográfica que foi realizada em portais de pesquisa, artigos e livros que contemplem a temática da compreensão leitora e as habilidades necessárias para desenvolvê-la.

Segundo Prodanov e Freitas (apud SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já publicado, sendo produzido principalmente a partir da busca em: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de escrever sobre o assunto da pesquisa e é realizado principalmente no meio acadêmico. Dessa forma, no presente trabalho busca-se analisar habilidades necessárias para desenvolver a compreensão leitora que são citadas por 4 grandes escritores, sendo eles: Morais (2013), Maluf e Cardoso-Martins (2013) e ainda, o estudo de Spinillo (2008).

A escolha por estes autores acontece a partir do estudo de Spinillo. A autora apresenta o resultado de uma intervenção pedagógica que foi realizada por meio de atividades dinâmicas com um grupo de alunos, fato este que, segundo ela, proporcionou o desenvolvimento da compreensão leitora. Neste estudo ela menciona os autores supracitados que constituíram-se referência neste estudo sobre algumas habilidades como necessárias para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Resultados e discussão

Morais (2013) apresenta três habilidades necessárias para a compreensão leitora, sendo elas: identificação da maioria das palavras do texto, leitura fluente e conhecimentos prévios sobre o assunto. Essas habilidades são externas, ou seja, não se tratam de processos que acontecem no nosso cérebro, e sim aspectos que são anteriores à leitura, mas necessários para o processo de compreensão leitora. (MORAES, 2013).

Maluf e Cardoso-Martins (2013), ao abordarem a importância de desenvolver a compreensão leitora dos alunos, destacam o estudo realizado por Spinillo (2008). No estudo, Spinillo realizou 12 encontros de 90 minutos com alunos de um grupo experimental com atividades que monitoraram a leitura, inferências e as bases geradoras desta última, enquanto o grupo controle permanecia na aula regular. No pós-teste, a autora pôde perceber a diferença das suas intervenções no grupo experimental, pois a porcentagem dos resultados de 55,4 foi para 83,9. Além disso, segundo a autora, foi possível perceber que os alunos conseguiram

localizar informações intratextuais de forma mais efetiva. Conclui-se então que as intervenções foram a chave para que o resultado crescesse consideravelmente.

Maluf e Cardoso-Martins (2013) apresentam o estudo de Spinillo (2008), o qual relatou que as intervenções favoreceram as crianças para que elas estabelecessem inferências e explicitassem as bases geradoras dessas inferências, o que as proporcionou a localizarem informações intratextuais que eram responsáveis por atribuir sentido ao texto lido, resultado que não foi obtido no grupo de controle. Além disso, a Spinillo (2008) destaca a importância de evidenciar o texto para que os alunos analisem passagens e as informações intratextuais obtidas dele, com a finalidade de conscientizá-los do processo inferencial, o qual os auxilia na compreensão do texto.

Morais (2013) e Maluf e Cardoso-Martins (2013) pontuam cinco habilidades necessárias para o processo da compreensão leitora: localização de informações explícitas, identificação do assunto, identificação da finalidade do texto, estabelecimento de relação entre as partes do texto e inferência.

A partir destes estudos pode-se perceber que as intervenções, realizadas com o objetivo de desenvolver a habilidade de compreensão leitora tem grandes chances de um resultado positivo após o período de aplicação. A partir disso, supõem-se que ao aplicarmos atividades dinâmicas e diversificadas com os alunos podem obter-se resultados positivos referente ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Considerações finais

Este trabalho objetivou uma investigação acerca das habilidades consideradas necessárias para que ocorresse a compreensão leitora. Dessa forma, evidenciou-se que atividades dinâmicas que buscam esse propósito podem implementar o planejamento das aulas de professores, proporcionando aulas divertidas e o desenvolvimento da compreensão leitora.

Este estudo evidenciou algumas habilidades importantes para a compreensão leitora que podem ser consideradas por docentes em sua prática pedagógica: habilidades de localização de informações explícitas, identificação do assunto, identificação da finalidade do texto, estabelecimento de relação entre as partes do texto e inferência

Indica-se que na continuidade deste estudo possa-se desenvolver uma sequência didática pautada no desenvolvimento de habilidades que favorecem a compreensão leitora.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Habilidades. Atividades linguísticas.

Referências

MALUF, Maria R; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização do século XXI:** como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAIS, José. **Criar leitores:** para professores e educadores. Barueri, SP. Minha Editora, 2013.

SPINILLO, Alina G. **O leitor e o texto:** desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. Interamerican Journal of Psychology, v.42, n.1, p.29-40, 2008.

SOUSA, Angélica S., OLIVEIRA, Guilherme S., ALVES, Laís H. **A pesquisa bibliográfica:** princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021.

INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA E CONSUMO: UMA ALIANÇA CULTURAL

Raquel Thais Arcari da Costa
Elisangela Maria Zanellato

Introdução

O presente resumo está vinculado a uma atividade elaborada no componente curricular “Infância: dimensões, representações e perspectivas” do curso de Pós-graduação (EAD) da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, cursada entre os meses de setembro e outubro de 2020.

Nessa, os alunos foram desafiados a escrever uma carta. Esse gênero textual deveria ser escrito para uma criança caracterizando o que se entendia acerca do conceito de infância, além de anunciar possíveis dicas de como aproveitar, viver e passar por esse período da vida. Tal escrita gerou reflexões sobre a infância contemporânea e a forma que ela vem sendo rotulada pela mídia. Representações construídas por essa como uma infância precoce, da qual os pais não conseguem mais ter um controle, uma infância que lida com as tecnologias desde muito cedo, tendo acesso a vários tipos de informação.

Nesse sentido, o problema de pesquisa é impulsionado pela seguinte questão: “Qual a influência do consumo na construção da infância contemporânea?”. Assim, a pesquisa tem como objetivo analisar os traços da infância contemporânea e investigar qual a influência do consumo sobre a infância do século XXI.

Procedimentos metodológicos

Visto que o estudo parte de uma experiência de escrita pessoal da autora, não objetivando números, gráficos ou contagens, mas sim caminhos para se pensar, analisar e discutir as problemáticas que envolvem a infância contemporânea e o consumo, utilizou-se do relato de experiência e de uma pesquisa bibliográfica por meio de artigos científicos e capítulos de livros. Salienta-se que essa investigação segue a abordagem qualitativa que para Godoy (1995, p. 21) tem haver com variadas “possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”, nesse caso, a relação social entre o consumo e a infância contemporânea. Para isso, alguns

autores acompanham essa escrita, tais como Andrade (2010), Bujes (2010), Corazza (2002) e Larrosa (2010).

Resultados e discussão

A infância contemporânea tem sido tema escolhido para diversas discussões, não só para a docência, mas por diferentes áreas do conhecimento que tentam caracterizá-la, pautando-se em questionamentos que envolvem o consumo e como ele influencia a vida das crianças.

Escrever a carta para uma criança, supostamente da década atual, evidencia certas nuances, principalmente porque logo nos passa essa ideia da tecnologia e a facilidade que ela oferece para as tarefas cotidianas, situações que em outra época, não eram vivenciadas. Tanto em casa, como na escola, duas instituições às quais a infância está diretamente ligada, a criança participa das escolhas, dos contextos e dos avanços tecnológicos, o poder de ter a informação instantânea nas mãos, transforma as crianças em mini-adultos que pela habilidade de aprender coisas novas, administram aplicativos melhor do que os próprios adultos. A infância refletida na cultura do consumo passa por atravessamentos que demonstram claramente o espaço que a criança vai conquistando em relação às escolhas que faz desde cedo.

O consumo, guiado por um sistema macro que produz a necessidade da aquisição, alcança a criança com suas estratégias de marketing, criando um sistema que divide e, muitas vezes, exclui determinados modos de infâncias, no plural, justamente porque não existe uma única forma de viver essa infância, elas serão diferentes.

Nessa perspectiva, Andrade (2010) ressalta que esses elementos dependerão do contexto social e histórico, etnia, condição financeira, entre outras variantes. Os modos de subjetivação do sujeito são moldados pelo consumo, fazendo com que a criança se sinta pertencente a determinado grupo a partir daquilo que ela consome, direcionando seu olhar para marcas específicas, cores e estilos, dentro de uma gama de artigos que vão de alimentos, roupas e calçados até produtos de beleza, brinquedos, celulares, jogos, etc.

Corazza (2002), em seu livro “Era uma vez...quer que conte outra vez?”, apresenta essa ideia do indivíduo (adulto) programar as ações das gentes pequenas (crianças), mostrando-nos de um jeito divertido e sequencial, em relação ao tempo histórico, as trocas interpessoais entre os adultos e as crianças. “Assim como toda a criação e a invenção de “apetrechos” exclusivos para os pequenos, que outrora eram feitos manualmente e, que mais tarde, “criou toda uma parafernália - quase

soterrando as pequenas com eles- como bonecas e carrinhos, “homenzinhos”, bambolês e bolas [...], bicicleta, carrinho de lomba, bolitas, tacos, bichos de pelúcia [...]” (CORAZZA, 2002, p. 67, grifos da autora).

Nesse sentido, entende-se que o percurso da criança já é traçado antes mesmo de ela nascer, a partir do sistema consumidor, elas aprendem a se relacionar com o mundo através da compra, das escolhas, do que se pode chamar de “meu”. As táticas apelam para a atenção que a criança tem em seu olhar e sua escuta, sempre atentos ao que é colorido, brilhoso, piscante, sonoro, colecionável. Propagandas, brindes, músicas, times de futebol, artistas, personagens, entre outros, entram em cena como forma de seduzir a infância, moldando-a como um grupo de fiéis compradores, governamentados por um sistema lucrativo e ágil (BUJES, 2010).

A aliança promovida entre a infância contemporânea e o consumo nos leva a crer que, para além da lucratividade, existe também um modo de vida cultural impregnado, um discurso sobre a infância que o sistema cria, por meio das vozes das autoridades e das mais diversas mídias, revelando uma forma de categorizar, separar, classificar e identificar a infância. Nessa dualidade, torna-se relevante analisar o que chamamos de “os dois lados da moeda”, assim surge a pergunta: é possível que estejamos tão adaptados a esse esquema de mercado ao ponto de não enxergarmos qual é realmente o significado do conceito de infância contemporânea?

Diante desse questionamento, Larrosa (2010, p. 184) nos convida a olhar a infância com outras lentes:

Não obstante e, ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento [...]. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.

A prática de não atribuir “nomenclaturas” à infância é complexa, justamente porque se pensa saber lidar perfeitamente com ela, não se questiona o que é visto na televisão, o que é lido em livros ou o que foi dito que iria ser de tal maneira, simplesmente a “linha” é seguida compreendendo que é assim que se atua frente à infância. Larrosa (2010) sugere pensarmos nas crianças como “seres selvagens”, isto é, primitivos, que não têm contato com o mundo externo, dos quais não sabemos qual é o comportamento ou o que será necessário adiante. Essa é a ideia,

desvincular-se do que é imposto como verdadeiro, repensar os discursos que são repetidos e abandonar as certezas que se tinham.

Tal reflexão não deseja insinuar que a infância da atualidade é perfeita ou que as autoridades tenham toda margem de culpa nesse processo modelador da infância contemporânea, mas sim, de apresentar outras hipóteses pertinentes a área de estudo da Educação que também demonstram outro viés de explicar e refletir sobre essa infância, ou das infâncias. Assim, acredita-se que a infância contemporânea, além de seus traços moldados pelo mundo do consumo, expõe uma interpretação que foge dos enquadramentos, das narrativas concretas, mostrando a potência da criança.

Considerações finais

A partir desse estudo, compreende-se que a infância contemporânea é cercada pela abundância e pelo excesso criado por uma rede consumidora que pretende capturar as crianças e que sim, acaba moldando as decisões, as preferências e os gostos das crianças. Por outro lado, e apesar de ser apresentada em contextos específicos e abreviados, a infância contemporânea carrega consigo a natureza do estrangeiro, do qual não temos a certeza do sotaque, das ações, da cultura, do qual aprendemos sempre algo que nem imaginávamos. Do mesmo modo, a infância que cria, que inventa, que ensina e que jamais cansa de tentar outras possibilidades.

Seguindo tal concepção acerca da infância e do que não se espera dela, muitos estudos podem ser aprofundados através de pesquisas com as crianças, por meio de encontros, observações, imagens e conversas com o objetivo de detectar essa habilidade, essa força, esse “devir-criança” (KOHAN, 2004).

Por fim, a carta que impulsionou esse estudo poderia ser escrita por uma criança. Uma criança contando como é viver esse momento e o que entende por infância, por ser criança, visto que poucos estudos são feitos tendo elas como protagonistas, possibilitando assim, com essa proposta, o encontro de novas pistas sobre uma infância que transpassa os roteiros prontos, pois busca pelo que não está escrito.

Palavras-chave: Contemporaneidade; Consumo; Infância; Educação.

Referências

ANDRADE, Lucimary. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. E-book. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e risco**. Educ. Real, Porto Alegre, v.35, n.3, p.157-174, set./dez.2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **Era uma vez... quer que eu conte outra vez?:** as gentes pequenas e o Indivíduo. Infância & Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In.: **KOHAN, Walter O. (Org.). Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 21.nov. 2021.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana:** danças, piruetas e máscaras. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Resumo expandido - Tecnologias Digitais e Personalização da Educação

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Aline Andressa Behrendsen
Edson Moacir Ahlert

Introdução

A Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19) impactou a vida de todas as pessoas. Além dos óbitos das pessoas infectadas que não conseguiram se recuperar, do desemprego, da fome e de outros impactos negativos advindos do vírus, amplamente divulgados pelos meios de comunicação, a pandemia alterou significativamente a rotina de pessoas, empresas e escolas. As implicações das restrições impostas pela necessidade de distanciamento social para a educação envolveram a obrigatoriedade tácita da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

De acordo com Grossi (2021), as TDICs vinham sendo incorporadas às rotinas das salas de aula aos poucos e nem todas as escolas estavam preparadas para a transição do modelo de ensino presencial para as aulas em meios digitais. Rocha et al. (2020) expõem que a oferta de ensino remoto requer adaptações e adequações metodológicas que perpassam pelo uso de diferentes tecnologias.

Eles comentam que há estudos que apontam para o favorecimento dos processos educacionais pelo uso das tecnologias digitais, se elas forem adequadamente escolhidas e utilizadas de forma pedagógica, destacando que a formação dos professores para o uso dessas tecnologias é essencial (ROCHA et al., 2020).

Segundo Cerigatto e Machado (2018), é importante que professores e escolas se comprometam em desenvolver as necessárias competências para assegurar a inclusão das pessoas na cultura digital, cuja participação requer pessoas com habilidades e conhecimentos novos. As autoras mencionam que a cultura digital acarreta novas concepções de ensino e aprendizagem, o que exige adaptações para atender ao seu dinamismo e às suas características.

Ainda de acordo com Cerigatto e Machado (2018), os novos papéis assumidos pelo professor diante dos desafios gerados nesse novo panorama digital exigem formações específicas a esse cenário contemporâneo. Para Lima (2021), uma vez

que essas tecnologias oferecem recursos e ferramentas que podem inovar a prática pedagógica e considerando que elas já fazem parte do cotidiano dos alunos, a inserção de recursos tecnológicos para auxiliar professores e alunos a construir e divulgarem conhecimento parece interessante e motivadora.

O presente artigo trata de uma pesquisa em andamento relacionada à utilização e o uso das tecnologias digitais nas escolas públicas durante a pandemia. O objetivo será a futura realização de uma revisão bibliográfica de artigos acadêmicos, bem como monografias, teses e dissertações, produzidos com a temática da utilização das tecnologias digitais nas escolas durante o período em que o distanciamento social foi necessário em função da pandemia do Covid-19. Com base nos trabalhos consultados, pretende-se verificar como as escolas públicas se reinventaram para continuar funcionando e interagindo em um ambiente virtual por meio das tecnologias digitais.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho serão baseados na pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2018), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já publicado, como livros, revistas, teses, dissertações, entre outros. O autor pontua que a vantagem principal da pesquisa bibliográfica é a possibilidade de cobrir uma gama de fenômenos mais ampla em comparação com a pesquisa que poderia realizar de forma direta.

Zambello (2018) menciona que os repositórios e fontes de busca mais comuns são bibliotecas físicas e virtuais, sendo que as fontes bibliográficas podem ser encontradas em portais de pesquisa, tais como CNPq, Scielo e Capes, periódicos, índices com resumos, teses e dissertações, catálogos de bibliotecas e livrarias.

Para o presente trabalho, serão realizadas buscas no Google Acadêmico e também utilizados os resultados vinculados ao Portal de Periódicos da Capes e à Plataforma Scielo, bem como os vinculados a revistas de universidades do RS, como UNIVATES, PUCRS e UFRGS, por exemplo. A pesquisa abrangerá artigos científicos, monografias, teses e dissertações produzidos entre 2020 e 2022 com a temática da utilização das tecnologias digitais nas escolas durante o período em que o distanciamento social foi necessário em função da pandemia.

Os termos de pesquisa/palavras chave a serem utilizados serão “tecnologias digitais na educação, tecnologias educacionais, ensino híbrido, ensino virtual, pandemia, covid-19, educação pública, escola pública, dificuldades”, entre outros no contexto de “quais foram as dificuldades da educação digital na pandemia de

COVID-19". Serão escolhidos 20 trabalhos que mais se relacionem com a temática da pesquisa.

Para verificar como as escolas públicas se reinventaram para continuar funcionando e interagindo em um ambiente virtual por meio das tecnologias digitais, serão analisadas as pesquisas que tratam tanto das tecnologias já utilizadas pelas escolas antes do período pandêmico quanto das tecnologias que foram inseridas após a chegada do vírus.

Resultados e discussão

Esse trabalho compreende parte de uma revisão bibliográfica ainda em andamento. Com a realização da pesquisa bibliográfica, espera-se tomar conhecimento sobre a produção científica acadêmica a respeito das metodologias, práticas, plataformas, e demais recursos que foram usufruídos pelas escolas públicas na utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação durante o período em que vigoraram as imposições de distanciamento social causadas pela pandemia do Covid-19.

Com base nessa produção científica, espera-se verificar como as escolas, os alunos, os pais e os professores enfrentaram os desafios já existentes antes da pandemia e os advindos desse difícil período para a utilização dessas tecnologias. Espera-se também identificar práticas que possam ser utilizadas na escola no período pós pandêmico, pois a utilização das TDICs em prol da educação pode ser bastante enriquecedora aos processos de ensino e de aprendizagem na construção de novos conhecimentos e saberes.

Os resultados preliminares observados demonstraram que entre as principais dificuldades da educação digital durante a pandemia estão a falta de habilidade dos professores com o ensino EAD, diversos professores não tinham conhecimento sobre o método de aula online e não tiveram tempo para realizar o treinamento de ambientação nas plataformas de ensino EAD, o desafio de realizar a aproximação entre aluno e professor no ambiente virtual, bem como vulnerabilidades e desigualdades em relação aos alunos, tanto aquelas de caráter social e de renda quanto as de acesso às tecnologias digitais.

Considerações finais

A utilização das tecnologias digitais nos ambientes educacionais se tornou uma necessidade vital para a continuidade das atividades escolares.

Considerando que a utilização dessas tecnologias antes da pandemia vinha sendo gradativamente implantada nas escolas e necessitou ser adotada repentinamente em função do necessário distanciamento social, é importante entender como a escola se adaptou às dificuldades apresentadas por esse cenário e refletir sobre as aprendizagens que podemos colher desse período de constantes adaptações e adequações para o mantimento do ensino e da aprendizagem de forma remota e/ou virtualizada.

É importante, também, conhecer práticas que possam ser adotadas no período pós pandemia e obstáculos que ainda precisam ser superados para que as TDICs possam ser utilizadas de forma mais proveitosa na educação.

Palavras-chave: Tecnologias digitais na educação; Formação de Professores; Ensino Público.

Referências

CERIGATTO, Mariana Pícaro. MACHADO, Viviane Guidotti. **Tecnologias digitais na prática pedagógica**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar?**. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15879>. Acesso em 10 nov. 2021.

LIMA, José Maria Maciel. **A Inserção das Novas Tecnologias Digitais na Educação em Tempos de Pandemia**. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/a-insercao>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ROCHA, Flavia Suheck Mateus et al. **O Uso de Tecnologias Digitais no Processo de Ensino durante a Pandemia da CoViD-19**. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20703>. Acesso em 01 nov. 2021.

ZAMBELLO, Aline Vanessa et al. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Bianca Santos Trindade
Aline Diesel

Introdução

A metodologia ativa é uma estratégia de ensino e de aprendizagem que auxilia o aluno em etapas simples, como investigação, curiosidade e solução de problemas. Diferente do método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo busca a prática e dela parte para a teoria (ABREU, 2009). Há uma “mudança do ensinar para o aprender, o foco é desviado do docente para o aluno, que assume a ‘responsabilidade’ pelo seu aprendizado” (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 285).

Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e de aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas, diferenciadas, em contextos cada vez mais amplos, variados, flexíveis, interessantes e desafiadores (MORAN, 2019, p 8).

Esse tipo de abordagem auxilia o estudante a ser protagonista de seu próprio aprendizado, buscando o conhecimento a partir de sua curiosidade, tornando-se uma troca mais aceitável e tranquila no processo de ensino. Como Freire (2006), as metodologias ativas estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na invocação.

Compreendendo a importância dessa prática a partir do ano de 2020, o ponto de partida a ser estudado será sobre a importância das Metodologias Ativas em tempos de pandemia, pois vivenciaram-se novas formas de aprendizado, utilizando diferentes locais que auxiliaram a ampliação o conhecimento mútuo. Nesse sentido, a maioria dos profissionais ligados à educação tiveram que se adequar aos novos processos de ensino.

Os objetivos relacionados ao problema foram analisar a importância das metodologias ativas no ensino da educação básica, compreender se a prática pedagógica auxiliou no processo de aprendizagem e verificar se essa prática ficará inserida nos planos de estudos dos docentes.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico com propósito de verificar a importância da metodologia ativa no período de pandemia. Utilizou-se a pesquisa com abordagem qualitativa, possibilitando uma maior interação entre o pesquisador e os resultados obtidos.

A metodologia utilizada é a dedutiva, visto que se parte de textos gerais sobre metodologias ativas, para posteriormente inserir o referencial abordado sobre a metodologia em tempos de pandemia. A implementação dessas metodologias favorece a motivação autônoma quando inclui o fortalecimento da percepção do aluno de ser fator de sua própria ação.

Desse modo, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e buscam trazer novos elementos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do docente (FREIRE, 2006). Inicialmente realizaram-se leituras em alguns livros e artigos que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de coleta de dados via formulário online, contendo perguntas de múltipla escolha e uma dissertativa. Os questionamentos abordados foram sobre o conhecimento da metodologia, se os mesmos já tinham aplicado, quais tipos de metodologias utilizaram em suas aulas, quais as principais dificuldades e um feedback dessas práticas e suas dificuldades. A pesquisa foi aplicada no período de 25 de novembro a 2 de dezembro de 2021. O público alvo foram professores da rede pública e privada que demonstraram interesse em participar da pesquisa, a partir das redes sociais e convívio da autora.

Resultados e discussão

O principal objetivo da utilização das metodologias ativas é fazer com que o aluno se torne protagonista de seu aprendizado e, assim, consiga solucionar diversos problemas, sendo eles oriundos da escola ou da vida pessoal.

Aprendemos desde que nascemos a partir de situações concretas, que pouco a pouco conseguimos ampliar e generalizar (processo indutivo), e aprendemos também a partir de ideias ou teorias para testá-las depois no concreto (processo dedutivo), “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28).

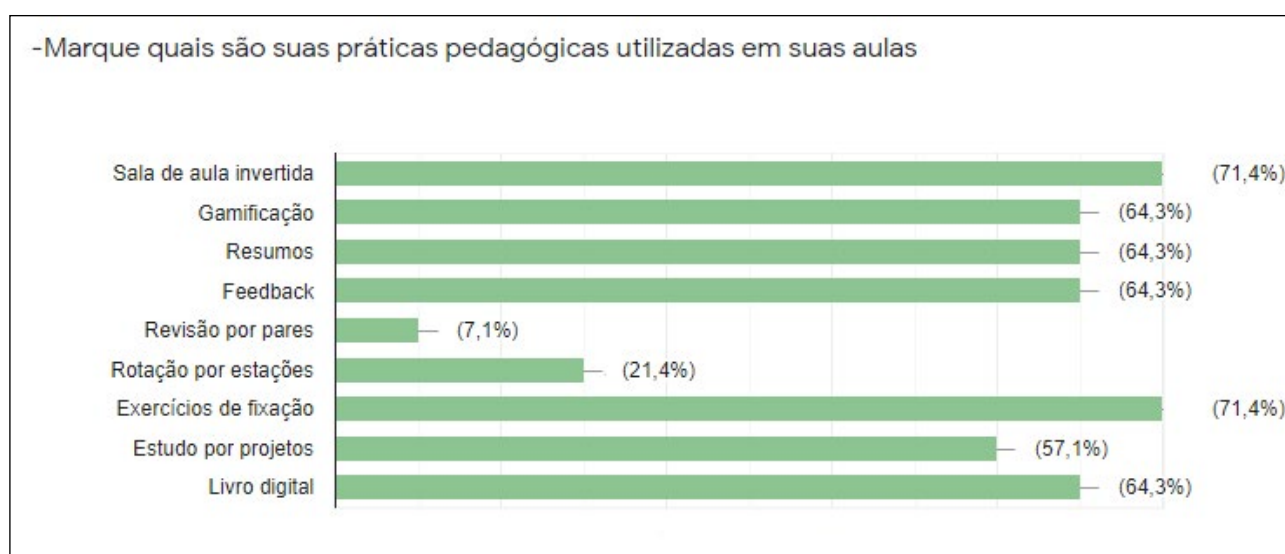
Com base nas informações obtidas no questionário aplicado a professores de escolas públicas e privadas, quando questionados sobre quando eles conheceram

o processo pedagógico, 92,9% responderam que conheciam antes do início da pandemia e 7,1% após o início da pandemia.

Quando questionados sobre a utilização das metodologias ativas em seus planejamentos, evidenciou-se que 14,3% dos investigados ainda não adotavam nenhuma estratégia ativa, ao passo que 85,7% já adotavam algumas abordagens ativas.

Com base nas informações obtidas no questionário, observou-se que uma grande porcentagem realizou vários tipos de atividades, muitas delas envolvendo metodologias ativas, no ano de 2020/2021, conforme Figura 1.

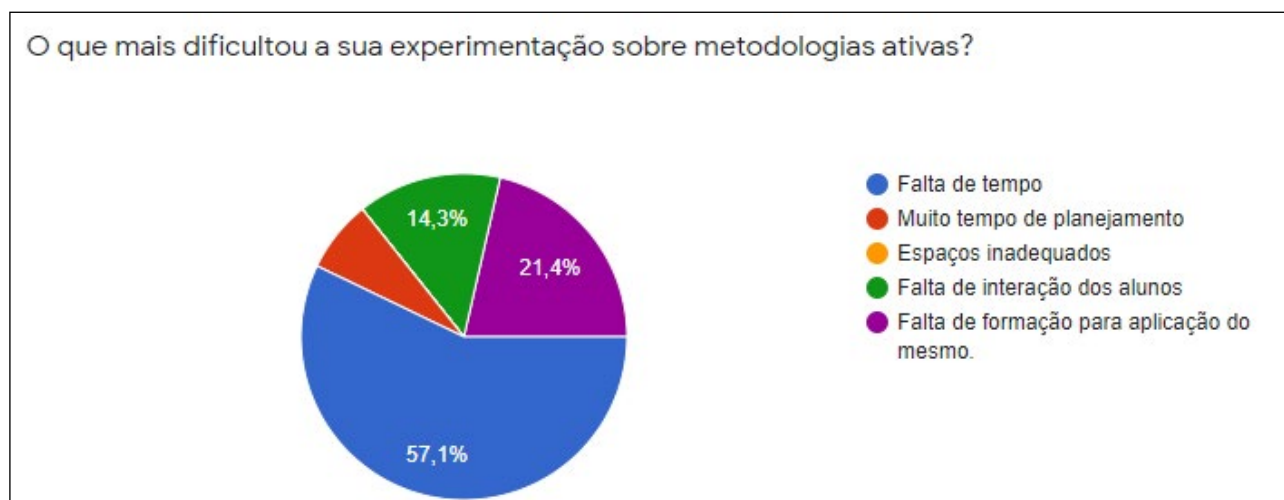
Figura 1 - Práticas pedagógicas mais utilizadas



Fonte: Do autor (2021).

Com intuito de compreender a aplicação da prática em sala de aula e para auxiliar os professores posteriormente, perguntou-se quais foram as principais dificuldades na experimentação destas estratégias. A maioria dos professores da rede pública afirmaram que não possuem tempo para a aplicação. Já os professores da rede particular relataram que, na maioria das vezes, falta formação para a aplicação da mesma, conforme Figura 2.

Figura 2 - O que mais dificultou a sua experimentação sobre metodologias ativas?



Com base nas informações obtidas, a maioria relatou que o que mais dificultou foi a falta de tempo para planejar e aplicar a metodologia e a falta de formação para se apropriar mais no assunto.

Considerações finais

Sempre que falamos em aprofundar a aprendizagem, necessitamos de espaços apropriados, tempo para aplicação, estímulo da comunidade escolar e planejamento para que essas novas práticas aconteçam. Alunos são os resultados de nossas práticas, precisamos compreender o desenvolvimento individual e coletivo, pois a educação é mais ampla que se basear somente no colégio.

A partir do estudo, pode-se identificar que a maioria dos entrevistados tem um conhecimento real do que são as metodologias ativas. Todos conhecem o “termo” mas não sabem aplicar de forma correta, assim não auxiliam os alunos na solução de problemas e nem torna uma prática com que consigam refletir sobre seu ponto de vista, desenvolvendo o senso crítico e social.

Os principais problemas apresentados foram a falta de um curso de capacitação e, principalmente, a falta de leitura/ aprofundamento para aplicação desse processo. O ponto positivo nos *feedbacks* descritos pelos educadores foi que a aplicação das metodologias em suas aulas teve um retorno positivo aluno/ professor. Em razão disso, irão continuar os planejamentos no retorno do formato presencial.

Como proposta para auxiliar os profissionais que participaram do formulário foi encaminhado um feedback individual com dicas de leituras sobre o assunto,

sugestões de cursos de capacitação e algumas ideias de práticas a serem utilizadas em sala de aula.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino e aprendizagem; Formação de professores.

Referências

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico:** Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra; 1999.

MORAN, Jose. **Metodologias ativas de bolso:** como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais** - aspectos gerais. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

USO DE ATIVIDADE GAMIFICADA NA DISCIPLINA DE SAÚDE COLETIVA E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Camila Castro da Silveira Morsch
Maria Elisabete Bersch

Introdução

A gamificação já não é mais novidade em muitas instituições de ensino, pois atividades com essa característica estimulam a participação dos alunos na busca do seu conhecimento. Com o uso de tecnologias, ou não, ela proporciona a aplicação de atividades interativas e dinâmicas.

Entende-se a gamificação na educação como um processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos de entretenimento. (SANTAELLA, 2017). Ou seja, usam-se os elementos de jogos em situações de aprendizagem.

A implementação de elementos dos jogos em contexto de não jogos, como os desafios, metas, feedback, recompensas, pontos, competição, colaboração e ranking são utilizados na busca pela motivação, engajamento e aprendizado dos sujeitos envolvidos (FERREIRA, 2019).

Minuzi *et al.* (2018) afirmam que tais práticas despertam a curiosidade do estudante, sendo de grande importância, principalmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, visto que a mesma apresenta uma heterogeneidade do público, se comparado com outras modalidades de ensino.

Em seu trabalho, Possolli, Marchiorato e Nascimento (2018), citam diversas experiências gamificadas na educação em saúde e concluem que a aplicação de princípios de gamificação pode encorajar reações como: mudar comportamentos, fornecer feedback e consolidar aprendizagens.

Tendo em vista a constante necessidade de atualização das práticas educativas e a necessidade de inovar no estudo de conteúdos teóricos na área de Saúde Pública, esta pesquisa tem como objetivo descrever uma atividade gamificada que foi realizada com uma turma do Curso Técnico de Enfermagem, como alternativa para promover uma aprendizagem mais interessante, efetiva e dinâmica.

Além deste objetivo principal, busca-se identificar os pontos positivos e negativos do uso da atividade gamificada na disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva e apresentar e interpretar o reflexo da atividade proposta na aprendizagem dos alunos em questão.

Procedimentos metodológicos

Segundo Lozada (2019), a pesquisa qualitativa é reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social; e as pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica, a autora denomina como uma pesquisa aplicada.

Esta pesquisa teve caráter qualitativo, com natureza aplicada, pois explora o assunto de maneira reflexiva, analisando a realidade e buscando gerar conhecimento para aplicação prática.

A metodologia desta pesquisa foi desenvolvida com 25 alunos, no segundo semestre de 2022, na Disciplina de Enfermagem em Saúde Coletiva, do Curso Técnico de Enfermagem e foi dividida em diferentes momentos:

Desenvolvimento da atividade gamificada: A atividade gamificada elaborada pela docente responsável foi intitulada “Desafio Linha do tempo SUS” e contou com diferentes ferramentas digitais. Os fatos e documentos importantes para o desenvolvimento do Sistema Único de Saúde do Brasil foram apresentados em ordem cronológica, em uma linha do tempo. Cada data representava uma fase do jogo e continha uma tarefa a ser cumprida pelos alunos.

Figura 1 - Template do “Desafio Linha do Tempo SUS”.



Fonte: Da autora (2021).

Na Primeira Fase, intitulada “1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)”, o documento foi trabalhado com a Ferramenta digital Wordwall, usando o modelo “Encontre a combinação”.

Figura 2 - Fase 1 - 1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)



Fonte: Da autora (2021).

Nas fases subsequentes foram utilizados os seguintes recursos:

- ▶ Fase 2- 1988, Constituição Federal e Conceito Ampliado de Saúde com uso da ferramenta Google Formulário.
- ▶ Fase 3 - 1990, Lei 8080 e Princípios do SUS, com uso da ferramenta EdPuzzle.
- ▶ Fase 4 - Revisão do conteúdo com a ferramenta Kahoot.

Os resultados foram computados e assim, formou-se um ranking e um pódio com as melhores pontuações. Todos receberam uma recompensa simbólica de participação e, conforme o envolvimento e acertos, o aluno recebeu uma nota individual. A atividade gamificada teve duração de quatro aulas de 3 horas e 30 minutos.

Identificação dos pontos positivos e negativos: Após concluídas todas as etapas do jogo, foi elaborado e aplicado um Formulário Google com questões que permitiram avaliar a percepção dos alunos em relação a experiência.

Apresentação e interpretação dos resultados: Análise dos resultados e registro do reflexo da atividade gamificada na aprendizagem dos alunos.

Resultados e discussão

O momento de realização da atividade gamificada em sala de aula presencial foi desafiador para professor e alunos. O fato de ter sido uma estratégia inédita exigiu que o docente se conectasse a uma nova linguagem. Ferreira e Pereira

(2017) atentam para a necessidade de uma capacitação e aperfeiçoamento dos professores que vise uma integração entre tecnologias e a promoção de jogos digitais como uma forma de dinamizar o seu uso na área da educação, valorizando os alunos.

Quando apresentados às explicações e regras, os alunos demonstraram bastante atenção e suas atitudes e questionamentos iniciais refletiam suas expectativas em relação à novidade. À medida que iam realizando as tarefas e passando para as fases sequenciais, iam se mostrando mais seguros, confortáveis, satisfeitos, trocando opiniões e elogiando o processo. A adaptação à estratégia gamificada ocorreu, portanto, de forma gradual. Da mesma forma, Ferreira e Perreira (2017), observaram que quando o jogo foi reaplicado em outra turma, após ajustes, puderam observar a melhora na compreensão e no divertimento dos alunos, que saíram da escola com uma experiência inesquecível e com o conteúdo bem trabalhado.

Analisando as respostas dos alunos no formulário proposto para análise das suas impressões, 88,9% dos respondentes afirmaram que estavam muito motivados para realizar as tarefas do jogo. E 94,4% deles afirmaram que conseguiram realizar as pesquisas e leituras necessárias de forma autônoma. Gené (2015) explica que a autonomia representa a liberdade para escolher ações e tomar decisões, e é uma das características que deve ser atendida pelo ser humano para atingir a motivação intrínseca, quando o indivíduo realiza uma atividade pela satisfação em si de realizá-la.

Percebe-se que o entendimento e a memória do conteúdo trabalhado é positiva quando todos alunos indicam pelo menos quatro dos cinco conteúdos trabalhados e 94,4% indicam o uso da estratégia de ensino com componentes de jogos para trabalhar outros conteúdos. Segundo Santaella (2017), o uso de estratégias de jogos evoca emoções do aprendiz que contribuem para codificar com maior riqueza os ensinamentos do jogo na sua memória episódica.

Além da motivação, autonomia e melhor entendimento dos conteúdos teóricos, outro ponto positivo que os alunos destacaram em suas respostas foi o uso de tecnologias digitais (66,7%). Sendo que 77,8% já conheciam pelo menos uma das ferramentas digitais trabalhadas e, portanto, o grau de dificuldade foi baixo para o mesmo percentual de alunos.

Ao analisar o ensino técnico profissional, Silva (2016) relaciona este fato às novas exigências do mercado de trabalho, às mudanças no perfil do estudante e suas expectativas enquanto aluno, que sugerem a necessidade de mudanças nas técnicas e metodologias utilizadas em sala de aula, bem como a utilização de

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), especialmente as Tecnologias Digitais (TD), que possibilitem experiências próximas à realidade vivida nas empresas e principalmente que despertem o prazer de aprender e contribuam para a produção de sentidos em relação aos objetos de conhecimento.

Como pontos negativos, surgiu a competitividade (44%) e um aluno registrou que a euforia e conversas paralelas prejudicaram seu desempenho. Gené (2015) comenta que podem ocorrer problemas associados à gamificação, quando a competitividade vem associada a comportamentos antiéticos, pouca cooperação e falta de colaboração entre os envolvidos.

Todos os alunos informaram que a qualidade da rede de internet e os equipamentos eletrônicos foram adequados para realizar as tarefas propostas na atividade gamificada de forma satisfatória. Almeida (2002) destaca como pontos essenciais para o uso das TICs na educação, entre outros, a disponibilidade de equipamentos e programas com configuração atualizada assim como, a designação de verbas para este fim.

Considerações finais

Entendemos que lançar mão de elementos de jogos para promover maior engajamento em torno do estudo é uma estratégia que possibilita a construção de conhecimento, qualificando as práticas pedagógicas no ensino técnico. Ocorre a presença do fator motivacional, o que aumenta a adesão do aluno à leitura e à pesquisa - mesmo que breve, para solução das tarefas propostas.

Com o presente trabalho, pode-se constatar que os conteúdos teóricos na área de Saúde Coletiva - considerados “massantes” por muitos alunos, podem se tornar interessantes e de melhor entendimento, quando apresentados a eles de forma lúdica, através da gamificação. No entanto, é preciso cuidado para não gerar ambientes hostis, tensos e competitivos.

Quando se usa a estratégia de gamificação associada às tecnologias de informação, torna-se fundamental a qualidade dos equipamentos e da rede de internet. De outra forma, a opção do uso dos elementos de jogos na educação com recursos físicos, torna-se viável em qualquer ambiente de aprendizagem.

Além das disciplinas teóricas, o uso da gamificação na educação em saúde deve ser avaliada também nas aulas práticas, quando se estimula o desenvolvimento de habilidades técnicas através de roteiros de jogos que criam ambientes de simulação e resolução de problemas.

Palavras-chave: Educação; Gamificação; Educação Profissional e Tecnológica, Saúde Coletiva

Referências

ALMEIDA, M. E. de. Incorporação da Tecnologia da informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: **Educação à distância fundamentos e práticas**. Campinas: Unicamp, 2002

GENÉ, O. B (2015). **Fundamentos de Gamificación**. Monografía (Documentation). Rectorado (UPM) Madrid. Disponível em: https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

FERREIRA S. C. 2019. A gamificação na área da saúde: um mapeamento sistemático. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências da Vida, Brasil. In: **XIII SJEEC (23º Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação)**. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/6328>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FERREIRA, G.R.A.M; PEREIRA, S.L.P.O. 2017. **Atividade gamificada em saúde: entendendo as viroses e seus métodos de transmissão e prevenção como atividade lúdica no ensino de ciências e biologia**. In: **Proceedings Congresso internacional ABED de educação a Distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/170.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LOZADA, G.; NUNES, K.D.S. **Metodologia Científica**. Porto Alegre. Grupo A, 2019.

MINUZI, N. A.; SANTOS, L. M. A.; BARIN, C. S.; SAIDELLES, T. Gamificação na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educacional Interdisciplinar. 23º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade**. v.7, n. 1 (2018). Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1061>. Acesso em: 10 nov. 2021.

POSSOLLI, G. E.; MARCHIORATO, A. L. NASCIMENTO, G. L. Gamificação como recurso educacional na área da saúde: Uma Revisão integrativa. **Educação & Tecnologia**. v. 23, n. 3 (2018). Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/783/876>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Gamificação em debate**. São Paulo: Editora Blucher, 2017.

SILVA, R. S. **Uso de atividades gamificadas no ensino técnico profissional: uma proposta pedagógica**. Dissertação (mestrado) Universidade dos Vales do Rio dos Sinos, Programa de Pós graduação em Educação, São Leopoldo, RS. 2016. "Orientação: Profa Dra Adriana Justin Cerveira Kampff." Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5343/Ricardo%20da%20Silva%20e%20Silva_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 nov. 2021.

ENSINO VIRTUAL ENRIQUECIDO: O USO DO FEEDBACK PARA POTENCIALIZAR A MENTALIDADE MATEMÁTICA

Clara de Mello Maciel
Cláudia Inês Horn

Introdução

O presente resumo trata-se de um projeto piloto implementado numa Escola Pública Estadual em Ijuí/RS. A escolha da temática está atrelada ao fato desta ser também foco do projeto de pesquisa de mestrado da autora, que vem dedicando-se ao estudo do tema Ensino Híbrido, mais precisamente, Ensino Virtual Enriquecido, na perspectiva do “feedback para mentalidade matemática”.

Boaler (2018; 2020) refere que mentalidade matemática ou mentalidade crescente trata-se do fruto sobre o resultado árduo do esforço e dedicação para aprender, seja conteúdo, disciplina, atividades corporais, entre outros. A autora pontua que todos temos competência para aprender destacando a importância da repetição no processo de aprendizagem. O modelo Ensino Virtual Enriquecido por sua vez, envolve momentos presenciais e virtuais de estudo, considerando que os encontros presenciais podem ocorrer de forma intercalada ao aprendizado remoto (MORAN, 2015).

Assim, no Ensino Virtual Enriquecido, o retorno das aprendizagens pode ocorrer por meio de recursos online, logo, o feedback ganha importância para auxiliar e direcionar o estudante. Sobretudo, “feedback entre o emissor e o receptor da informação, seja para confirmar o que foi emitido, seja para orientar novas práticas ou para corrigir o que já foi dito ou executado” (COSTA *et al.*, 2016, p. 3).

Hattie e Zierer (2019) e Boaler (2018; 2020), corroboram que o feedback deve ter se ater aos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem ressaltando questões referentes à tarefa realizada e não ao indivíduo. Deste modo, os autores reforçam a importância de contemplar a produção do estudante, para que este consiga desenvolver autonomia, e superar suas limitações ao ser desafiado.

O problema da pesquisa sobre o qual debruça-se neste estudo refere-se a “Quais as contribuições do feedback no ensino virtual enriquecido para o desenvolvimento da mentalidade matemática?” Para tanto foi desenvolvida uma

sequência didática que terá uma breve descrição no decorrer deste resumo. Na próxima seção encontra-se o detalhamento dos procedimentos metodológicos, bem como a base teórica do trabalho.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, visto preocupar-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014). O viés exploratório “[...] se utiliza principalmente de técnicas de pesquisas qualitativas baseadas em observações e entrevistas” (TOLEDO; SIASHI, 2009, p. 104).

A pesquisa foi realizada nos meses agosto a setembro de 2021, em uma turma do terceiro ano do ensino médio, com vinte e seis alunos na disciplina de matemática. Importante destacar que esta turma caracterizava-se por ser a turma participativa nas aulas, síncronas e assíncronas. Neste período a pesquisadora, e também professora da turma, desenvolveu uma sequência didática para o estudo dos sólidos geométricos, volume e área.

A aula síncrona virtual aconteceu no Google Meet de forma interativa, com auxílio da mesa digital. Organizou-se um momento de aula expositiva e dialogada com o uso de ferramentas, aplicativos e *softwares* para visualizar em 3D e 2D os sólidos geométricos e seus volumes. Já na aula síncrona presencial, no espaço físico da escola, os estudantes que tiveram dúvidas utilizaram o material lúdico para a resolução dos problemas, os demais alunos auxiliaram os colegas.

Na sequência foi proposto um questionário organizado no Google Formulários e disponibilizado no Google Classroom, o qual intercalava questões com e sem o apoio de figuras representativas dos sólidos geométricos mencionados nos enunciados. O estudante, após a realização das atividades, recebia um feedback que ia além da resposta correta ou não. Em casos de erro, o estudante era direcionado a uma nova aba com um vídeo explicativo do conteúdo contemplando situações similares, e só então tinha mais uma tentativa para refazer a questão.

Buscou-se criar condições para que o aluno pudesse perceber onde estava o erro auxiliando-o na busca de soluções exitosas para o problema. Uma atenção especial foi dada na construção dos feedbacks visto almejar-se avanços na aprendizagem.

Resultados e discussão

As autoras Boaler (2018; 2020) e Hattie e Zierer (2019), salientam que os elogios voltados somente para o indivíduo, e não focado no processo de aprendizagem, possuem resultados negativos, no sentido de limitar o estudante à sua independência. Então, dizer que um estudante é inteligente pode fazer com que ele se acomode em um espaço “seguro” e dificultar novas tentativas, de fazer e errar, pelo fato que estabeleceu em pensamento que necessita ser sempre “inteligente”, e pessoas inteligentes jamais podem errar, conseqüentemente, irá frustrar-se pelo erro (BOALER, 2020).

Diante disso, dar-se-á importância do “feedback” referente a atividade, isto é, a necessidade em elogiar os estudantes pelo que fizeram, exemplo, “muito bom o seu desenvolvimentos nessa questão”, “desafiou-se e conseguiu resolver”, ou a “sua resolução de problemas foi muito criativa”, “parabéns pela dedicação” (HATTIE; ZIERER, 2019).

A sequência didática utilizada, permitiu a participação interativa do aluno, e os procedimentos planejados na estrutura das atividades foram centrados na valorização da estratégia adotada em torno de uma situação problema desafiadora, levando a discussão do raciocínio, das soluções e dos questionamentos dos alunos frente ao objeto de estudo.

Ao perceber a potencialidade do Ensino Virtual Enriquecido, precisamos saber criar estratégias para que o estudante perceba que não se encontra desamparado, mas que tem a mediação do professor no seu desenvolvimento. Tarefas e perguntas bem desenvolvidas, acompanhadas por um feedback claro, oferecem aos alunos um caminho de crescimento.

Enquanto escola, podemos potencializar situações que favoreçam o desenvolvimento de alunos críticos e letrados digitalmente, sem limitá-los. Nesta perspectiva bons feedbacks têm papel importante, vistos constituírem-se em orientações ao estudante durante sua trajetória, servindo para a correção de eventuais erros ou desvios e proporcionando um reforço positivo para os acertos ou comportamentos esperados.

Considerações finais

Este estudo forneceu indícios que os feedbacks favoreceram a percepção do erro orientando o aluno na construção da aprendizagem; o reconhecimento da aplicabilidade do conteúdo no dia a dia, bem como ressaltou a visualização como importante recurso no estudo da geometria espacial.

A sequência didática focou na construção do conhecimento do aluno sobre geometria espacial, a fim de demonstrar a importância das figuras na resolução dos problemas, contribuindo para a consciência da aplicabilidade dos conceitos matemáticos no dia a dia. Ademais, as atividades foram organizadas de modo a estabelecer relações com o entorno do aluno favorecendo o reconhecimento da importância do conteúdo trabalhado. Salienta-se que os feedbacks contribuíram também para o desenvolvimento da autonomia dos alunos visto potencializarem a capacidade de superar as suas limitações.

Quando a aprendizagem matemática se dá relacionada a conexões, isto é, pistas cerebrais, os alunos são respeitados no seu desenvolvimento. Diante disso, os erros são reconhecidos como parte do processo de aprendizagem. Fica evidente que estudos adicionais serão necessários para maior aprofundamento deste estudo, contudo espera-se instigar professores e pesquisadores estimulando futuras investigações.

Palavras-chave: Ensino Virtual Enriquecido. Mentalidades Matemáticas. Feedback.

Referências

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas:** estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOALER, Jo. **Mente Sem Barreiras:** as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2020.

COSTA, Evandro *et al.* Modelos de Feedback para estudantes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Jornada de Atualização em Informática na Educação**, [S.l.], p. 1-38, nov. 2016. ISSN 23167734. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/6594>. Acesso em: 24 nov. 2021.

HATTIE, John.; ZIERER, Klaus. **10 Princípios para a Aprendizagem Visível:** Educar para o Sucesso. Grupo A, 2019.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 1, p. 27-46.

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

TOLEDO, L. A.; SHIAISHI, G. F. **Estudo de Casos em pesquisas exploratórias qualitativas:** um ensaio para a proposta de protocolo do estudo de caso. Revista FAE. V. 12, 2009. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/288>. Acesso em: 20 nov. 2021.

METODOLOGIAS AVALIATIVAS: RESSIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Cristina de Oliveira Lanius
Cláudia Inês Horn

Introdução

Um dos grandes desafios do educador é saber se seu aluno está aprendendo e qual forma mais adequada e efetiva para verificar as aprendizagens de seus estudantes. Uma preocupação que emerge, em tempos de ensino remoto (à distância) principalmente, é como avaliar as aprendizagens em meios remotos/virtuais, onde nem sempre as aulas são síncronas e, portanto, a avaliação não pode ser acompanhada diretamente pelo professor.

Atualmente observamos práticas defasadas de avaliação de caráter classificatório, centrada na promoção, oriundas da pedagogia diretiva, do ensino tradicional, somente o professor ensina e o aluno apenas aprende e para se ter aprovação deve-se repetir fidedignamente o que foi transmitido pelo professor. Conforme Luckesi (2011, p. 61), baseado na pedagogia tradicional, uma prática cotidiana, arraigada e, infelizmente, hegemônica no cotidiano escolar brasileiro: “[...]vale ressaltar que, com os ditames dessa pedagogia, tomados na sua totalidade, não há possibilidade do uso da avaliação como recurso de construção de resultados bem-sucedidos”. A continuidade dessa prática traz inúmeras implicações, sendo elas pedagógicas, psicológicas e sociais, mostrando-se ser uma prática antidemocrática, autoritária, excludente, nociva e desfavorável à aprendizagem.

Justifica-se este estudo por ser um tema complexo, que origina inúmeros debates no universo escolar, mas trata-se de um relevante diálogo, pela importância do processo avaliativo no processo ensino e aprendizagem. Analisar e apresentar novas práticas avaliativas se mostra bastante pertinente e inovador, tendo em vista o momento ímpar em que vivemos, com a pandemia, que por questões sanitárias tivemos que adaptar às práticas escolares antes presenciais à educação remota.

Para verificar a relevância da discussão sobre avaliação, Demo (2006, p.5) afirma, com destaque: “O único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem”. Podemos considerar, também, na importante contribuição de Sant’anna (2014, p.11): “Liberte seu aluno, e se liberte com ele, da escravidão dos dados estatísticos. Nem tudo pode ser comparado estatisticamente. [...] Valorar faz parte da

caminhada? Sim. E rotular, estigmatizar, marcar, massificar? Não.” (grifo da autora). Vislumbra-se, portanto, uma preocupação com a avaliação, onde se obtenha um acompanhamento das aprendizagens e não apenas a valoração, o resultado.

O presente estudo tem como finalidade apresentar novas estratégias avaliativas adaptadas ao ensino remoto, com o potencial para qualificar a prática pedagógica de docentes em diferentes níveis de ensino. Ressalta-se que não há a pretensão de construir um manual ou cartilha com as melhores práticas a serem empregadas, mas investigar possibilidades de uma avaliação democrática e significativa que possa inspirar docentes na reconfiguração de práticas avaliativas.

Procedimentos metodológicos

Este estudo propõe apresentar novas possibilidades de avaliação, com potencial para serem implementadas no ensino remoto, nada impede que seja utilizada no ensino presencial, tem o intuito de diversificar as metodologias de avaliação de aprendizagem em um ambiente *sui generis* como o ensino virtualizado.

O percurso metodológico deste estudo foi embasado por meio de levantamento de dados através de pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2018) acerca da temática, com a busca de livros e artigos de autores referência na área de avaliação, no decorrer do segundo semestre do ano de 2021. A escolha dos autores estudados e referenciados neste trabalho, foi feita a partir de obras conhecidas durante o curso de especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação.

Fundamentalmente a pesquisa, aqui apresentada, se construiu a partir das seguintes etapas, sendo elas: escolha do tema, formulação do problema, elaboração do plano (provisório) do tema, busca das fontes, leitura do material escolhido, fichamento, organização lógica do assunto e, ainda, a redação do texto em si que oportuniza a construção deste resumo.

Resultados e discussão

Deste grande desafio que permeia a prática docente encontramos um problema de pesquisa relevante a ser estudado, pois possíveis resultados podem ressignificar o processo de ensino e aprendizagem.

Existem duas finalidades principais para a avaliação em educação: a avaliação formativa: que pretende monitorar e permitir o desenvolvimento do estudante e do professor e, também, a avaliação somativa que visa registrar o

sucesso alcançado. Formas comuns de expressar os resultados de uma avaliação se apresentam em dois formatos: pontos ou notas, na visão quantitativa da aprendizagem; conceitos ou menções parecer descritivo, relatório e portfólio, na visão qualitativa da aprendizagem.

A real pretensão do processo de avaliação durante o decorrer do processo é: de caráter provisório com o intuito de orientar e/ou corrigir e, quando se finda o processo, para certificar e espelhar a situação do estudante avaliado (ANTUNES, 2013).

O ato de avaliar as aprendizagens é extremamente importante e benéfico no processo de ensino-aprendizagem, pois é meio pelo qual pode se aferir a evolução da aprendizagem e, também, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Através do qual pode-se delimitar como foi a compreensão dos assuntos abordados e auxiliar no planejamento pedagógico. Possibilita, ainda, na busca por métodos que impulsionam o aprendiz e tornam o processo formativo mais exitoso e favorece que o discente aprenda mais e melhor. Acontece, que tradicionalmente, vemos aplicação de testes, provas/exames com caráter classificatório.

Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 24) “avaliar é [...] a prática pedagógica que menos motiva os professores e mais os aborrece. Ao mesmo tempo, para os alunos, a avaliação é a atividade mais temida e menos gratificante”, pois vemos comumente na prática do ensino tradicional, que a aplicação de prova é apenas para dar nota, com a intenção apenas ver se o aluno decorou a matéria.

O diagnóstico pode e deve ser uma possibilidade de diálogo, de verificar se o conteúdo foi compreendido e se não foi, revisitado. A ideia por trás das práticas avaliativas é coletar os dados oriundos desses diálogos com os discentes e transformá-los em informação. Para que possa conduzir e adequar o planejamento pedagógico e, portanto, possibilita traçar novas metas, com adaptação da prática pedagógica e adequação do ritmo de ensino.

Existem inúmeras estratégias avaliativas que podem ser empregadas no ensino remoto, pois valorizam a produção autoral do aluno e possibilitam a construção de novas aprendizagens. A inserção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) facilita a oferta de atividades avaliativas nessa modalidade de ensino virtualizada, pois existem diversas ferramentas/aplicativos de uso online que podem facilitar a avaliação pelo professor.

O Quadro 1 traz algumas estratégias de avaliação, que a depender do objetivo proposto pelo professor, podem ser utilizadas como avaliação diagnóstica, formativa e/ou somativa. Elas foram selecionadas de modo a propiciarem aos

alunos a aquisição de competências de leitura verbal e não-verbal, de análises discursivas e críticas, síntese, oralidade e escrita.

Quadro 1 - Estratégias de avaliação no ensino remoto.

Estratégias de Avaliação	Ferramentas Tecnológicas
Animações	<i>PowToon</i>
Autoavaliação	<i>Google Forms; Google Docs</i>
<i>Brainstorming</i>	<i>Padlet; Jamboard; Mentimeter</i>
Criação de história em quadrinhos	<i>Pixton; Hagoquê; Power Point</i>
Escritas de relatos (individual e coletivo)	<i>Google Docs</i>
Fóruns de discussão	<i>Google Classroom; Moodle</i>
Infográficos	<i>Canva</i>
Mapas conceituais	<i>CMap Tools; MindMeister; Power Points</i>
<i>Podcasts; cordéis; paródias</i>	<i>Anchor; Audacity; Free Sound</i>
<i>Quizzes</i>	<i>Nearpod; Wordwall; Kahoot</i>
Testes; questionários; provas	<i>Google Forms</i>
Vídeos-aulas; seminários	<i>Windows Movie Maker; iMovie; Vimeo; InShot</i>

Fonte: Do autor, com base em Menezes (2021).

Pode-se considerar, ainda, outras possibilidades que complementam o quadro acima poderiam ser: a criação de portfólios, relatórios, produções de textos sobre tema específico, atividades gamificadas, avaliação por meio de rubricas, simulados, debates etc.

Considerações finais

Os dois modelos de avaliação, do mais antigo ao mais atual, podem coexistir na escola, não há necessidade de descartar a aplicação de provas e testes, mas é preciso que estejam adequados à intencionalidade e adequados à prática pedagógica.

A avaliação da aprendizagem como processo contínuo, corrigindo e subsidiando a prática docente confere uma aprendizagem mais sofisticada, significativa e efetiva ao aluno. É imperioso ressaltar que toda e qualquer atividade avaliativa deve estar em consonância com o planejamento, o currículo e o projeto político pedagógico.

Neste contexto, inúmeras ferramentas virtuais podem permear a prática docente com o intuito de auxiliar o educador no processo de avaliação, todas elas devem ser utilizadas a depender da intencionalidade do professor. Todas as atividades propostas podem e devem ser utilizadas para diversificar e, também, engajar os alunos, tornando o processo avaliativo mais transparente.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Prática Pedagógica; Avaliação.

Referências

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11/ na sala de aula. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. **Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto**. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e021004, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/5384>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 17.ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2014.

MAPAS MENTAIS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE NO ESTUDO DE FUNÇÕES ORGÂNICAS PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Eduardo Goldani
Aline Jéssica Antunes

Introdução

Mesmo sem questionar a importância e aplicabilidade da Química nos mais variados processos e atividades cotidianas, os alunos acabam, ainda hoje, enfrentando muitas dificuldades na aprendizagem dessa disciplina. As funções orgânicas são encontradas em diversos setores como, por exemplo, a produção de medicamentos e plásticos. Entretanto, o alto número de funções orgânicas diferentes juntamente com as regras de nomenclatura, características e utilidade fazem com que esse conteúdo seja, muitas vezes, de difícil compreensão por parte de estudantes do ensino médio (PAZINATO *et al.*, 2012).

Segundo Astriani *et al.* (2020), mapas mentais são uma potente ferramenta gráfica para estimular o cérebro, pois aumentam a aprendizagem cognitiva dos alunos, melhoram a retenção, auxiliam no pensamento lógico, análise e aplicação e permitem o encadeamento de informações. Podem ser, portanto, uma das formas mais eficazes e criativas para melhorar o processo de aprendizagem em química.

Fazer mapas mentais implica gerenciar informações, usar cores, símbolos e fluxogramas de modo organizado e que seja fácil de entender e lembrar proporcionando aos estudantes a criação de significados com posterior facilidade de memorização (BALIM; EVEKLI; AYDIN, 2006; CAMARGO; DAROS, 2021).

Buzan (2012, p. 15) afirma que “um mapa mental é a maneira mais fácil de colocar informações em seu cérebro e tirar informações de seu cérebro - é um meio criativo e eficaz de tomar notas que literalmente “mapeia” seus pensamentos [...]”

O objetivo deste trabalho será empregar mapas mentais nas aulas de funções orgânicas para estudantes do 3º ano do ensino médio e analisar de que forma essa ferramenta pode interferir na motivação, autonomia, aprendizagem, rendimento e aproveitamento nas avaliações se comparada às aulas tradicionais centralizadas no professor.

Procedimentos metodológicos

Esse estudo é uma proposta da utilização de mapas mentais como ferramenta facilitadora da aprendizagem de funções orgânicas para alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada do município de Porto Alegre. Para tanto, o professor irá propor que cada aluno elabore o seu próprio mapa mental sobre as principais funções orgânicas (hidrocarbonetos, álcool, aldeído, cetona, éster, éter, aminas, amidas, ácidos carboxílicos, haletos e fenol).

Para cada função, o estudante deverá apresentar as regras de nomenclatura oficial e usual (caso exista), pelo menos 3 (três) exemplos de fórmulas e nomes, principais aplicações, grupo funcional característico e propriedades físicas e químicas. Como fontes de consulta, os alunos poderão usar o acervo da biblioteca da escola bem como a internet.

O professor introduzirá o assunto em uma aula presencial explicando todos os aspectos solicitados, a relevância do conteúdo no contexto diário de cada um bem como exemplificando de que forma tal conteúdo é abordado nos exames admissionais para as universidades (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - e vestibulares).

Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso qualitativa, tendo em vista que se propõe a explorar o assunto usando cores, símbolos, fluxogramas, exemplos e definições auxiliando o aluno a compreender melhor e diferenciar cada uma das funções orgânicas existentes. Com relação ao objetivo, enquadra-se como uma pesquisa exploratória, pois visa proporcionar mais informações sobre o assunto, assim como o aprimoramento de ideias através de um planejamento flexível além de maior familiaridade com o assunto (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Os estudantes terão autonomia para decidir se vão construir apenas um mapa mental para todas as funções orgânicas ou um mapa mental para cada uma das funções listadas. Poderão, também, optar por fazer à mão livre ou usar programas ou aplicativos de computador como, por exemplo, o *MindMup* e o *Coogle*. O tempo destinado para a elaboração dos mapas mentais será equivalente a 4 (quatro) períodos letivos (50 minutos cada período).

Os alunos poderão optar por utilizar as instalações da escola (biblioteca e computadores) ou realizar essa atividade de forma remota (em casa). Após, haverá, de forma presencial, uma discussão com toda a turma (que poderá ocorrer em mais de um período letivo) onde o professor irá mediar um debate para ouvir e, se necessário, corrigir, as informações trazidas pelos alunos de modo que cada um possa, no seu próprio material, fazer correções, adicionar informações e exemplos que julgarem necessários.

Os mapas mentais de cada aluno serão, posteriormente, usados na resolução de exercícios e, inclusive, nas avaliações escritas (provas) como fonte de consulta individual e intransferível. Como fechamento desse módulo de funções orgânicas, o professor reunirá todos os mapas mentais produzidos por cada aluno e os compilará na forma de apostila para que possam ser usados futuramente por outros estudantes. Esse material será digitalizado para que um arquivo PDF seja gerado e disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizado da escola, encadernado e disponibilizado na biblioteca.

Resultados e discussão

Através dessa proposta pedagógica, que é baseada no construtivismo e aprendizagem ativa, os alunos constroem seu conhecimento a partir do que fazem de forma autônoma. Espera-se que possam compreender melhor o conteúdo e suas regras, bem como sua aplicabilidade e relevância social. Ainda, almeja-se que possam encarar o estudo das funções orgânicas não apenas como mais um conteúdo onde há regras, nomes, fórmulas e exemplos para serem memorizados (entenda-se, decorados), mas sim como algo que levarão para a vida toda e, para muitos, serão aplicadas nas suas futuras profissões (NYAGBLORMASE *et al.*, 2021).

Segundo Brinkmann (2003), o uso de mapas mentais auxilia a organizar, memorizar e conectar, de forma significativa, novas informações com determinado conhecimento, além de permitir que as estruturas cognitivas dos alunos se tornem visíveis. Ainda, estimulam a criatividade, podem ser usados para a introdução de novos conceitos e mostrar as conexões entre a química e a sociedade. Espera-se, portanto, que os alunos possam ser estimulados a treinar várias habilidades que os auxiliarão futuramente em diversas situações como, por exemplo, na capacidade de resumir e apresentar ideias, gerenciamento de tempo, apresentação e organização.

Por outro lado, como um mapa mental apresenta uma estrutura semelhante a uma árvore vista de cima (tronco, no meio, representando o tópico central do mapa, e os galhos como sendo as linhas que partem da parte central), apesar do seu conteúdo estar disposto de forma estruturada e ordenada, pode, às vezes, causar confusão.

Para Brinkmann (2003), essa limitação está ligada ao fato de que, por se tratar de representações gráficas muito individuais, pessoas diferentes têm associações diferentes do mesmo tópico e desenham mapas mentais diferentes que podem tornar a sua visualização e interpretação confusas e difíceis. Por isso a importância de, após a realização da tarefa ter um ou mais encontros para poder analisar a

proposta de cada aluno e ajudá-los a melhorar a apresentação das ideias e corrigir possíveis erros.

Considerações finais

Pretende-se, através do uso de mapas mentais, trabalhar algumas habilidades dos estudantes como a autonomia, organização, planejamento, capacidade de sintetizar informações e diagramar termos, conceitos, fórmulas, exemplos e aplicações, de modo que a aprendizagem de funções orgânicas seja mais efetiva, duradoura e prazerosa.

Ainda, espera-se que os estudantes consigam entender, como protagonistas do processo de aprendizagem, a importância e a relevância desse conteúdo de forma que levem consigo para as próximas etapas de suas vidas e não apenas como mais um conteúdo a ser simplesmente memorizado para apenas ser reproduzido em avaliações escolares.

Como um trabalho futuro, sugere-se que os alunos apontem uma ou duas ferramentas ou metodologias diferentes para o estudo das funções orgânicas de modo que se possa fazer um comparativo e, quantitativa e estatisticamente, analisar qual(ais) técnica(s) poderia(m) ser a(s) melhor(es) opção(ões) para um aprendizado sem memorização forçada (decorar), intuitivo, tendo o aluno como protagonista, mais prazeroso e que ficasse mais alicerçado na memória para usos futuros nas disciplinas da faculdade ou mesmo rotina profissional.

Palavras-chave: Química. Funções orgânicas. Mapas mentais. Aprendizagem.

Referências

- ASTRIANI, Dyah; SUSILO, Herawati; SUWONO, Hadi; LUKIATI, Betty; PURNOMO, Aris Rudi. **Mind Mapping in Learning Models: A Tool to Improve Student Metacognitive Skills.** International Journal of Emerging Technologies in Learning – Vol. 15, No. 6, (2020). <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i06.12657>
- BALIM, Ali Günay; EVREKLİ, Ertuğ; AYDIN, Güliz. **The use of mind mapping technique in chemistry teaching.** Ohrid, Macedonia: The 5th International Conference of the Chemical Societies of the South- East European Countries. (10-14 Eylül 2006). Disponível em https://www.academia.edu/387624/The_use_of_mind_mapping_technique_in_chemistry_teaching. Acesso em: 14 nov. 2021.
- BRINKMANN, Astrid. **Graphical Knowledge Display – Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education.** Mathematics Education Review, No 16, April, 2003. Disponível em <https://blogs.commonsgorgetown.edu/cctp-850-spring2010/files/graphical-knowledge-display.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BUZAN, Tony. **The Ultimate Book of Mind Maps**. Harper Thorsons; UK ed. edition (August 30, 2012). 259p.

CAMARGO, Fausto. DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2021. 186p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadores). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

NYAGBLORMASE, George Agbenyega; GYAMPOH, Alexander Obiri; HINSON, James; AIDOO, Benjamin; YEBOAH, Ernest. **Effect of Mind Mapping as a Learning Tool on Online Learning of Chemistry**. *Studies in Learning and Teaching*, 2(2), 47-58 (2021). <https://doi.org/10.46627/silet.v2i2.75>

PAZINATO, Maurícus S; BRAIBANTE, Hugo T. S; BRAIBANTE, Mara E. F; TREVISAN, Marcele C; SILVA, Giovanna S. **Uma Abordagem Diferenciada para o Ensino de Funções Orgânicas**. *QUÍMICA NOVA NA ESCOLA*, Vol. 34, N° 1, p. 21-25 (2012). Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_1/05-EA-43-11.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS COMO DESAFIO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Fabiana Sbaraini Freitag
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Freire (1996) parte do conceito de autonomia para apresentar fatores que, na visão do autor, contribuem para o rompimento de um antagonismo limitador na relação aluno-professor. O autor afirma que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado” (FREIRE, 1996, p. 28).

Vale destacar que é por meio da metodologia ativa, subentendida como a educação crítico-reflexiva, que o profissional participa ativamente do processo e é corresponsável por sua aprendizagem (SOBRAL; CAMPOS, 2012). Dessa maneira, ele é estimulado a desenvolver habilidades e competências para problematizar a realidade do serviço de saúde, trocar experiências e engajar-se com resolutividade (PRADO *et al.*, 2012). Ao potencializar a autonomia desse profissional, contribui-se para que ele atue como agente de mudança em seu processo laboral.

Deste ponto de vista, as tarefas do professor levariam à necessidade de articular valiosos mecanismos de feedbacks (OLMO-MIGUELÁÑEZ, 2008). Assim, favorece-se o processo de aprendizagem do estudante contribuindo para o estabelecimento de mecanismos e estratégias que ajudam-os a tomarem consciência do que aprendem e como o fazem.

Nesta perspectiva, destaca-se o jogo com potencial para estimular o senso crítico, trabalhar a competição sadia e despertar a criatividade. O desejo de vencer, somado ao prazer de aprender, proporciona a competição sadia entre os participantes, além de fortalecer o trabalho em equipe, pois os jogadores necessitam dos conhecimentos compartilhados para um melhor resultado. Isso gera um processo de ajuda mútua, mediante discussões, para que cheguem a um acordo (ALMEIDA *et al.*, 2018).

Os jogos digitais tornam os treinamentos mais divertidos, desafiam os envolvidos e promovem um ambiente sadio, no qual o erro é tolerável e *feedbacks*

são emitidos para que o participante acompanhe seu desenvolvimento e melhore sua performance. Além disso, eles permitem o aprimoramento do senso crítico e a revisão dos conteúdos, bem como estimulam emoções como a satisfação diante de uma vitória (ALVES, 2015).

Frente a tais considerações, objetiva-se com este trabalho avaliar a percepção dos estudantes do Curso Técnico de Enfermagem acerca dos impactos do uso do *Quizizz*¹ no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos e o contexto da disciplina de Anatomia e Fisiologia I como forma de desenvolver no estudante a responsabilidade com a sua aprendizagem para a construção da sua autonomia.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que se refere ao estudo de fenômenos sociais e comportamentos humanos, a partir de um relato de experiência utilizando o jogo *Quizizz* com 22 estudantes de um Curso Técnico de Enfermagem, em agosto de 2021. Foram elaboradas doze questões de múltipla escolha, sendo três alternativas erradas e apenas uma correta. O tempo destinado para cada questão variou entre 30 e 60 segundos, conforme o nível de complexidade das questões. Findado o tempo, automaticamente, o aplicativo exibia a próxima questão bem como a classificação parcial dos estudantes conforme seus acertos. Caso algum estudante finalizasse, ficava salva sua pontuação, contudo seu lugar no *ranking* estava atrelado à pontuação de seus colegas, podendo variar. Após a última questão, visualizava-se um pódio com a classificação dos participantes. As questões do jogo *Quizizz* foram elaboradas de forma a explorar situações problemas relacionadas com à prática profissional para que de fato os estudantes experienciassem a tomada de decisões rápidas e impostas pelas regras do jogo.

A ferramenta on-line utilizada na intervenção pedagógica, foco deste estudo, foi o *Quizizz*. O site permite utilizar os conceitos de gamificação, a partir de questões organizadas pelo professor para introduzir, aprofundar ou revisar algum conteúdo em estudo. Para utilizar esta ferramenta é preciso o professor, inicialmente, criar uma conta. Após, é possível atribuir um nome ao jogo e elaborar as diferentes questões com variadas configurações. O professor finaliza o *Quiz* indicando para qual turma se aplicam as questões, bem como definindo se deixará público ou não. Na sequência, basta clicar em iniciar o *Quiz* que, em uma nova aba, aparecerá o código do jogo e o *link*. Os estudantes, para participarem do jogo, necessitam

¹ O acesso ao site se dá pelo endereço eletrônico: <https://quizizz.com> ou pelo tutorial que explica as funcionalidades do *Quizizz*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CvusL5QsJaE>

de algum dispositivo eletrônico (computador, celular ou *tablet*) com conexão à internet.

Resultados e discussão

O uso de ferramentas digitais como o *Quizizz*, foco deste estudo, é uma alternativa para tornar questionários mais divertidos e interativos visto melhorar a motivação e incentivar o protagonismo da aprendizagem. Araújo, Bizerra e Coutinho (2019), em sua pesquisa sobre utilização de jogos eletrônicos educacionais em sala de aula, defendem que a boa prática auxilia e melhora o desempenho dos alunos.

Desta forma, a análise dos dados permite inferir que o uso de ferramentas digitais se constitui um desafio para a autonomia do estudante no contexto da educação profissional. As tabelas abaixo trazem os resultados que foram obtidos no questionário do *Quizizz*, conforme o relatório dos estudantes participantes com o *feedback* do aprendizado alcançado, conforme Figura 1.

Figura 1 - Relatório dos participantes e a sua pontuação.



Fonte: Da autora (2021).

Percebe-se na Figura 1 que a amostragem do desempenho geral dos estudantes foi de 78% de acertos, o que sugere um bom aproveitamento dos estudos e alcance dos objetivos propostos no que se refere aos conteúdos explorados. Neste viés, Araújo, Bizerra e Coutinho (2019) corroboram que a

utilização de jogos eletrônicos educacionais em sala de aula auxiliam e melhoram o desempenho dos estudantes.

Figura 2 - Visão geral da porcentagem de acerto por questão

Nomes de	Pontuação	T1	2º T	3º T	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
		65%	62%	69%	88%	65%	88%	88%	88%	85%	77%	85%	73%
Lenise	13830 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ANDRIELE	11590 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diogo	11530 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: Da autora (2021).

Percebe-se através da leitura na Figura 2 que o relatório do jogo *Quizizz* permite uma visão geral da porcentagem de acertos por questão; assim como, permite ver cada resposta dada pelos estudantes. Desta forma, o professor consegue acompanhar indícios de aprendizagens e fazer intervenções, quando necessário, o que favorece e potencializa a construção do conhecimento, a personalização da educação e o protagonismo do estudante. Os resultados aqui discutidos, corroboram com Olmos-Migueláñez (2008) ao afirmar que o planejamento de atividades que apresentam um *feedback* ajuda os estudantes a tomar consciência dos acertos e de estratégias para atingi-los. Em consonância, Alves (2015), concorda que os jogos digitais que permitem *feedbacks* aos participantes melhoram a sua performance e possibilitam a revisão de conteúdos, o que favorece a construção da autonomia da aprendizagem na educação profissional.

Considerações finais

O uso do *Quizizz* estabeleceu-se como um desafio e uma forma de apoio para a ação educativa, assim como, uma oportunidade de oferecer, tanto para os estudantes quanto para a professora, uma reflexão e uma análise sobre o que foi ou não compreendido. Além disso, o *Quizizz* mostrou-se como uma possibilidade de autorregulação, compreensão de conteúdos e potente ferramenta para a personalização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Já os estudantes participantes envolveram-se no jogo principalmente pelo prazer, por ele mostrar a classificação ao vivo do desempenho individual. O aprendizado em sala de aula tornou-se descontraído envolvendo uma disputa saudável e de motivação pelo saber e aprender.

A experiência acadêmica do uso de questionários interativos individuais para a aprendizagem, a exemplo do *Quizizz*, mostrou-se significativa ao perceber

a motivação, o escore dos resultados e, por despertar nestes estudantes condutas positivas acerca de suas responsabilidades em querer estar bem classificado e alcançar um bom desempenho para sua educação profissional.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais na Educação; Ensino e Aprendizagem; Promoção da autonomia.

Referências

ALMEIDA, Bruna Mainel; BORGES, Lucca Padilha; GARAI, Guilherme da Silva; DORNELES, Mariane Paludette. Aprendizagem Lúdica: Uma Contribuição para a Formação Básica e Inicial de Professores no Ensino da Botânica. **Revista Científica Perspectiva: Ciência e Saúde**, v. 3, n. 1, 2018.

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 2.ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ARAÚJO, Antônia Vanúzia Nunes da Silva; BIZERRA, Ayla Márcia Márcia Cordeiro; COUTINHO, Demétrios Araújo Magalhães. Smartphones e o ensino de química orgânica: o uso de jogos pode influenciar no aprendizado? **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 44, p. 192-204, abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

OLMOS MIGUELÁÑEZ, Susana. (2008). **Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios**: aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Vítor, v.228. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10366/18453> Acesso em: 07 out. 2021.

PRADO, Marta Lenise do; VELHO, Manuela Beatriz; ESPÍNDOLA, Daniela Simoni; SOBRINHO, Sandra Hilda; BACKES, Vânia Marli Schubert. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 172-177, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452012000100023&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2021.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100028&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2021.

USO DO RPG COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA TURMAS DE SOCIOLOGIA DO TÉCNICO INTEGRADO

Fernando Diehl
Maria Elisabete Bersch

Introdução

Este trabalho exploratório é a estruturação prévia de uma pesquisa comparativa que será realizada em duas turmas do técnico integrado no componente curricular de Sociologia, em que será abordado o tema das representações e a teoria de papéis sociais presente em Erving Goffman (2011). Em uma das turmas será utilizado o RPG para a construção coletiva de histórias em sala de aula para transmitir o conteúdo; e em outra não. Com isso, buscará analisar a implicação do uso do RPG como uma ferramenta didático-pedagógica (VASQUES, 2008). Pretende-se, com esta pesquisa, verificar em que medida que os jogos “são capazes de simular, promover e incorporar contextos lúdicos ao processo de aprendizagem, preenchendo as lacunas que deveriam ter origem nos estímulos externos” (DANTAS *et al.*, 2020, p. 9).

O RPG (abreviação de Role-Playing Game) (BOWMAN, 2010; MACKAY, 2001) é um “jogo” cujo nome não foi traduzido para o português, o mais próximo seria jogo de interpretação/representação de personagens/papéis (RICON, 2004). Chegou ao país nos anos 1980 e se popularizou na década seguinte. Em linhas gerais podemos dizer que é um jogo colaborativo de criação de histórias, é nada mais que a antiga brincadeira de “faz de conta”, mas com regras e mecânicas que visam a constituição de narrativas.

Os jogadores vão construir a história e moldá-la a partir de suas respectivas ações, interpretadas pelo mestre, um jogador diferenciado. Deve-se destacar que o termo “jogo” é um pouco problemático para o RPG, pois não há vencedores e perdedores.

O RPG não é um jogo comum com características comuns, uma vez que o foco não é, por exemplo, o sistema de recompensas, e muito menos exibir ou validar um ganhador. O RPG tem uma estrutura narrativa, a qual possibilita ao jogador manipular, improvisar e interferir nas atitudes, decisões e ações de seus personagens. De certa maneira, o jogador pode optar por diversos fios narrativos, desde que

a estrutura base dos personagens, cenários e regras sejam mantidos. Desta maneira, o RPG é um recurso que permite ao professor inserir conteúdos em suas narrativas permitindo que o aluno/jogador tomar suas próprias decisões (DANTAS *et al.*, 2020, p. 10).

Neste sentido, o RPG apresenta-se como uma ferramenta interessante para o uso de narrativas colaborativas em sala de aula. Outra diferença significativa é que:

O RPG diferencia-se do videogame pela interatividade, visto que a história não contém limitações apresentadas pela máquina. Um jogo de videogame sempre estará limitado pelas opções pré-estabelecidas por seus criadores. O mapa sempre terá suas limitações, as reações dos personagens seguirão sempre uma lógica pré-estabelecida, etc. Já no RPG, a narrativa a ser contada não deve seguir, necessariamente, a linearidade pré-estabelecida pelo narrador (VASQUES, 2008, p. 17).

O RPG pode ser jogado de maneira presencial ou de forma digital, portanto, aplicável em aulas híbridas. Cabe também destacar que há pesquisas demonstrando que o RPG desenvolve nos jogadores questões como a criatividade, o imaginário (PIRES, 2004), é uma excelente ferramenta de sociabilidade e auxilia na ansiedade¹ e timidez.

O uso do RPG em sala de aula, na vindoura pesquisa, será tangenciado com a questão da *gamificação*, afinal de contas, o RPG não deixa de ser um jogo, embora contenha elementos muito diferentes deste, conforme já descrito. Neste sentido, é importante salientar que “o termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos” (FADEL; ULBRICHT, 2014, p. 6). De modo semelhante, “entende-se a gamificação como o processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos” (DOMINGUES, 2018, p. 14). Isto significa que não será realizado em sala de aula toda uma estrutura de campanha/crônica de RPG, mas alguns elementos deste como um instrumento didático-pedagógico com fins narrativos.

O importante não é o conceito aprendido, “mas a forma, os procedimentos utilizados para aprender esse conceito e a utilização que se faz do conceito aprendido no sentido de superá-lo” (LIMA, 2020, p. 6), e a gamificação corrobora para isso. Neste sentido, a atividade que será proposta em sala de aula, utilizará o RPG como forma de construir uma narrativa colaborativamente com os alunos,

¹ Disponível em <https://www.theguardian.com/games/2021/nov/30/a-safe-haven-how-dungeons-dragons-is-slaying-social-anxiety>; e <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2021/11/27/Quais-os-benef%C3%ADcios-dos-jogos-de-RPG-segundo-acad%C3%AAmicos>. Acesso em: 29/11/2021.

ao mesmo tempo que terá elementos gamificados em sala de aula, para que os alunos tenham formas de “progredir” ao longo da narrativa e eles mesmo possam construir esta. Utilizaremos o aplicativo **Habitica** que gamifica não apenas a sala de aula, mas atividades diárias de forma geral para registrar tal progresso.

Deve-se destacar que o uso de metodologias ativas não significa desconsiderar o papel do professor, a este, cabe “analisar a narrativa, explorar os elementos didáticos presentes no jogo, guiando os alunos através do processo de reflexão” (DANTAS *et al.*, 2020, p. 10) sociológica. E “durante a prática do método de contar histórias apresentado pelo RPG, os alunos trocam conhecimentos entre si e com o professor” (VASQUES, 2008, p. 26). Com isso, utilizar uma metodologia de ensino com foco no aluno e centrada na autonomia da aprendizagem (DANTAS *et al.*, 2020).

A pesquisa pretende analisar a implicação do uso do RPG como uma ferramenta didático-pedagógica para aulas de Sociologia no técnico integrado. Para isso, buscará compreender a sua aplicabilidade neste; analisar de que forma as técnicas e regras do RPG corroboram para a transmissão do conteúdo; e buscará verificar como a construção coletiva de história, possibilitada pelo RPG, pode corroborar para a compreensão de temas e conteúdos para os componentes curriculares.

Procedimentos metodológicos

Para a futura coleta de dados, esta pesquisa utilizará de instrumentos qualitativos, terá como principal foco o estudo comparativo (GIL, 2010) em duas turmas de técnico integrado. Uma com aulas expositivas seguidas de atividades com RPG e a construção da narrativa colaborativa; e a outra terá aulas expositivas acerca do mesmo assunto.

Para a análise dos dados, após as aulas, serão realizadas duas verificações: entrevistas semiestruturadas com os alunos com o foco acerca do assunto da aula e, com isso, realizar uma análise de conteúdo para verificar em que medida o RPG auxiliou na compreensão do assunto; e uma atividade avaliativa igual para ambas as turmas, para verificar se o RPG contribuiu para a sistematização, por parte do aluno, acerca do assunto.

Resultados e discussão

Pretende-se, com esta pesquisa, verificar em que medida os jogos “são capazes de simular, promover e incorporar contextos lúdicos ao processo de aprendizagem, preenchendo as lacunas que deveriam ter origem nos estímulos

externos” (DANTAS *et al.*, 2020, p. 9). Neste sentido, busca-se verificar em que medida o RPG - direcionado para fins lúdico-pedagógico - como uma metodologia de ensino ativa focada na autonomia da aprendizagem do aluno, pode vir a ser um recurso “didático que permite expandir essa autonomia” (DANTAS *et al.*, 2020, p. 11) e promover o pensamento sociológico para as turmas de Ensino Médio.

O RPG apresenta-se como uma ferramenta metodológica deveras interessante. Para demonstrar, citamos dois exemplos de um estudo realizado: “há professores ainda explicando aos alunos como utilizar índices e, quando você dá a eles um material como esse, eles são capazes de fazer” (PIRES, 2004, p. 108). Em outro caso,

Peguei este livro – Advanced Dungeons & Dragons: livro do jogador – e, na primeira folheada, pude observar umas coisas interessantes que eu, como educadora, estava estudando e acompanhando. Palavras como “habilidades e competências”. Trazemos (Perrenaud) lá de fora, de outro país, para falar como é bonito: “habilidade e competência”. Aí você se senta com os seus alunos e eles lhe dão um banho sobre habilidade e competência, porque eles estão trabalhando o RPG (PIRES, 2004, p. 107).

Estes dois exemplos demonstram que o RPG pode auxiliar, em todos os componentes curriculares, no desenvolvimento de conteúdos imprescindíveis. Portanto, pretende-se na pesquisa vindoura verificar a plausibilidade desta problemática trazendo mais dados empíricos.

Considerações finais

Com esta pesquisa buscaremos verificar o uso do RPG como uma ferramenta didático-pedagógica em turmas do técnico integrado no componente curricular de Sociologia. Por conseguinte, buscar construir novas formas didáticas para este componente curricular, e com isso, tentar não tornar as aulas em meras reproduções do que determinados autores escreveram acerca de seus conceitos, de forma abstrata e sem aplicabilidade real para os alunos.

Pode parecer uma tarefa complicada de se aplicar em uma sala de aula cheia de alunos falando ao mesmo tempo, mas os estudos abordados apresentam resultados satisfatórios que condizem com a metodologia aplicada, esse sucesso depende muitas vezes da capacidade e vontade de professor em proporcionar essa experiência diferenciada.

Palavras-chave: Gamificação; Ferramentas Didático-Pedagógicas; Histórias colaborativas; RPG.

Referências

BOWMAN, Sarah Lynne. **Functions of Role-Playing Games:** How Participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity. □ Jefferson, McFarland and Company, Inc., 2010.

DANTAS, Andreza; SILVA, Antunes Ferreira; Freire, Antônio Garcia. Role playing game: uma ferramenta pedagógica para ensinar e aprender filosofia no ensino médio. **REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria, v. 6, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/47927>. Acesso em: 29 nov. 2021.

DOMINGUES, Delmar. O sentido da gamificação. IN: **Gamificação em debate**, São Paulo, Blucher, 2018.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. IN: **Gamificação na Educação**, São Paulo, Pimenta Cultural, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 2011.

LIMA, Marcos R. Ornelas de. Lições dos games para se pensar a reconstrução do espaço escolar ou como Super Mario pode dialogar com Paulo Freire. IN: **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.

MACKAY, Daniel. **The Fantasy Role-Playing Game: A New Performing Art**. Jefferson, McFarland and Company, Inc., 2001.

PIRES, Laís Helena Gouveia. RPG: uma construção interdisciplinar do conhecimento. IN: **Anais do I simpósio RPG & Educação**, São Paulo: Devir, 2004.

RICON, Luiz Eduardo. O resgate de “retirantes”: uma aventura de RPG pela vida de Cândido Portinari. IN: **Anais do I simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004.

VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. Dissertação (mestrado em Educação Escolar), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 189 f., 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90316>. Acesso em: 20 nov. 2021.

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaqueline Merlin
Edson Moacir Ahlert

Introdução

Muitas são os recursos que possibilitam o uso das tecnologias em sala de aula, dentre eles destacam-se os ambientes virtuais, os smartphones, os projetores, os computadores e as televisões. Na atualidade existe uma variedade grande de dispositivos que gradativamente tem chegado a diferentes classes sociais e faixa etárias, muitos em tamanho de fácil transporte e manuseio. O acesso à informação é disseminado de forma rápida e em volume expressivo permitindo ser divulgado em tempo real, característica esta de um mundo globalizado e em pleno avanço tecnológico. Neste cenário percebe-se que:

Osurgimento e desenvolvimento das novas tecnologias da informação vêm mudando profundamente a sociedade nos âmbitos político, econômico, social e cultural. Estamos diante do que alguns teóricos chamam apenas da Era da informação, que possui alcance em todo território, capacidade de redução de tráfegos das ocorrências, permanência e imaterialidade (CITELLI, 2006, p. 19).

São perceptíveis as contribuições significativas deste mundo globalizado e do avanço tecnológico em todas as áreas do conhecimento, com destaque na educação. A tecnologia é a ferramenta que contribui com a qualidade na educação, cria interação e comunicação. Neste processo educacional o professor tem a função de mediador, onde compartilha tarefas e contribui na construção de conhecimentos.

É importante que o professor, como mediador, tenha objetivos claros sobre o que quer desenvolver para que o aluno possa estabelecer ressignificar a aprendizagem em sala de aula (OLIVEIRA, 2001). O computador, o tablet e o celular, como ferramentas de pesquisa podem ser ferramentas úteis na sala de aula, se usadas de maneira correta e com moderação.

A entrada dos computadores na educação, provavelmente, será propulsora de uma nova relação entre os professores e alunos, uma vez

que a chegada desta tecnologia sugere ao professor um novo estilo de comportamento em sala de aula, talvez, até, independentemente da forma de utilização que ele faça deste recurso no seu trabalho (OLIVEIRA, 2001, p. 92).

Neste contexto, este trabalho abordará o uso das tecnologias digitais nas aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo analisar como está sendo vista a utilização das tecnologias digitais para o ensino História e os benefícios e desafios relacionados ao uso das tecnologias digitais no contexto educacional.

Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa com a finalidade de atualização a partir da revisão bibliográfica de trabalhos, na forma de artigos, teses e dissertações, publicados no Brasil. Teve-se como objetivo reunir dados nos quais a investigação foi baseada, permitindo obter informações sobre as possibilidades de utilização das tecnologias digitais para o ensino História e os benefícios e desafios relacionados.

Resultados e discussão

Estudar o passado e os acontecimentos, em grande parte anteriores à nossa existência, demanda um esforço construtivo, especulativo, baseado na soma de fontes variadas. Neste contexto, desenvolver uma aula a uma geração incluída numa sociedade presenteísta, imediatista, ansiosa por novidades, e convidada a ver coisas que não são recentes pode ser, por vezes, desinteressante e ultrapassada. Neste sentido, Cruz e Martins (2016) atribuem às tecnologias as mutações que o mundo vivencia refletindo nos desafios do ensino aos jovens da época atual.

Segundo Tamanini e Souza (2019, p.142-143), “as Tecnologias Digitais e a internet abriram possibilidades de comunicação e interação sem precedentes na história da humanidade”. Os autores, nesse sentido, indicam possibilidades para o uso das redes sociais virtuais, hipertexto, produção e compartilhamento de conteúdo em rede. Plataformas como Google, YouTube, Facebook e WhatsApp, Telegram, associados a aparelhos como notebooks, tablets e smartphones, retratam os símbolos desse atual painel.

A disciplina de História se torna propícia para o uso de recursos tecnológicos, levando em consideração a variedade de materiais que ela contém em relação à humanidade através do tempo e espaço, cada vez mais atual no meio digital.

A hipótese principal dos que têm defendido a incorporação das NTICs no ensino presencial de História é que este campo de estudo é um dos mais adequados para a incorporação destes recursos no processo pedagógico, uma vez que o mesmo dá conta do acervo das civilizações fundadoras, das manifestações artísticas e literárias, da evolução do pensamento, da construção social da realidade com seu vasto legado de mistérios, símbolos, imagens e sons a ser explorado e que está crescentemente sendo digitalizado (SILVA, 2011, p. 8).

Em consonância Tamanini e Souza (2019) afirmam ser urgente a inovação no ensino de História, visto ser a importância da disciplina na construção de uma sociedade democrática e cidadã, conectada com o passado e o presente, mas com um olhar para a construção de um futuro. Assim, os autores comentam a necessidade de um novo modelo de escola e de ensino, que se adecue com as transformações advindas das tecnologias e das diversas possibilidades pedagógicas que elas permitem.

Ferreira (2015) nos apresenta um repertório de recursos digitais a serem utilizados no campo da educação como ferramentas para a construção e apropriação do conhecimento. O autor salienta o uso de computadores, tablets, celulares, projetores, televisores, quadros digitais, fones de ouvido ou caixas de som, recursos multimídia, *softwares* de autoria, desenvolvimento colaborativo, objetos de aprendizagem, *softwares* educativos, jogos educativos, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais como potentes ferramentas de ensino e aprendizagem no contexto da História.

Logo, cabe ao professor de História o desafio de, além de possuir o conhecimento histórico, assumir o papel de articulador na interlocução entre os alunos, a disciplina, o desenvolvimento sociotecnológico e as ferramentas digitais e gadgets disponíveis. Assim, favorece-se a construção de sentidos que garantam uma real apropriação do conhecimento. De acordo com Silva, David e Montovani:

Esse desafio no ensino da História implica, ainda e não menos, trazer para a sala de aula os novos espaços de busca desse conhecimento, ou seja, aqueles espaços próprios da categoria digital que se relacionam com as novas possibilidades de produção, apropriação e transmissão do saber histórico (SILVA; DAVID; MONTOVANI, 2015, p. 47).

Assim, torna-se importante o uso das tecnologias digitais nos espaços de aprendizagem, buscando a melhor eficiência possível no processo educativo. As possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais se configuram como indícios da necessidade de novos estudos mais aprofundados sobre a sua utilização no

processo de ensino e aprendizagem e, em específico, neste caso, na disciplina de História.

Considerações finais

Esta pesquisa traz indicativos que o uso das tecnologias nas escolas, como mais um recurso didático, pode contribuir com professores e alunos melhorando a qualidade das aulas e favorecendo o maior interesse por parte dos alunos. Este processo requer dos professores uma metodologia centrada no aluno e personalizada, o que pressupõem que a temática seja contemplada na formação inicial e continuada, permitindo a ampliação dos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos, e de conteúdo específico da disciplina.

Os recursos utilizados no ensino de História, em termos metodológicos, devem ser variados, de forma a contemplar a visão do historiador e viabilizar princípios como a multidisciplinaridade. A atualização constante é imprescindível considerando a vasta quantidade de conteúdos históricos disponíveis no meio digital e seu potencial para a ação docente voltada ao aprendizado em um panorama temporal, capaz de relacionar o passado e o presente, com olhar para a construção do futuro.

Assim sendo, cabe ao professor de História arrojarse continuamente em sua estruturação, de modo que esteja à frente das oportunidades apresentadas pelos recursos analógicos e digitais. É importante focar numa aprendizagem crítica e autônoma do aluno, para que este se torne o centro do processo e o professor passe de difusor à condição de moderador de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Tecnologias Digitais, Ensino de História.

Referências

CITELLI, Adilson. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino; MARTINS, Ronei Ximenes. **Reflexões acerca da integração de tecnologias digitais na prática pedagógica de professores de História do Ensino Fundamental**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun. 2016. 20 nov. 2021.

FERREIRA, Benedito J. P. As tecnologias de informação e comunicação e a educação escolar: uma análise a partir da pedagogia histórico crítica. In: MALACARNE, Vilmar, et al (Orgs.). **Educação, tecnologias de informação e comunicação e outros olhares**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ramos. **Informática Educativa**. 5ª ed. Campinas, SP. Parinus, 2001. 176p.

SILVA, Marcos. **Ensino de História e novas tecnologias**. Aracajú: UFS, 2011.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; DAVID, Célia Maria; MANTOVANI, Almir. **A tecnologia como aliada no ensino de história e a sua adesão nas escolas de educação básica**. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, ISSN-e 1982-5587, Vol. 10, N.º. 2, 2015, págs. 390-399.

TAMAMINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. **As tecnologias digitais no ensino de História no Brasil**: um mapeamento das pesquisas acadêmicas. Redoc, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 141, set./dez. 2018.

TIKTOK COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM: UMA EXPLORAÇÃO SOBRE INTERESSE, HÁBITO E CONTEÚDO

Jean Vitor Dettenborn
Marcus Vinicius Staudt

Introdução

As mudanças tecnológicas dos últimos anos têm influência direta na vida acadêmica. De um lado, professores que têm o desafio de entender e aplicar as novas ferramentas tecnológicas em sala de aula; de outro, alunos que tentam encaixar-se no formato ainda tradicional de aprendizagem.

A chamada geração alfa, composta pelos nascidos a partir de 2010, é considerada a primeira geração nativa digital (MELLO; NETO; PETRILLO, 2020, p. 40). Embora não seja objeto direto deste estudo, é preciso destacar que a enorme desigualdade social brasileira desempenha papel crucial na realidade de boa parte dessa nova geração, já que muitos acabam privados de acesso pleno a estas tecnologias, entretanto, as crianças que estão em um contexto econômico mais favorável, fazem parte do mundo digital desde cedo, muitas vezes tendo acesso a celulares e tablets já nos primeiros anos de vida.

Ainda é preciso evoluir muito no que diz respeito ao acesso público à internet, às ferramentas tecnológicas e ao letramento digital, mas o aluno dessa geração já não se contenta em apenas receber as informações, quer também ser protagonista e produtor, inserido no processo de aprendizagem (MELLO; NETO; PETRILLO, 2020, p. 40), pesquisando sobre seus interesses e fazendo, assim, uma curadoria que complementa o seu saber. Porém, não é porque as gerações de professores vieram antes, em um mundo ainda não tão conectado, que devemos ficar alheios às novas possibilidades.

Os integrantes da geração digital “recebem informações de forma muito mais rápida que os indivíduos que frequentam ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem” (MUNHOZ, 2017, p. 37), além de preferirem gráficos, animações, cores e demais atrativos da sociedade do espetáculo.

Desta forma, também é papel do professor, entender essa realidade e descobrir como inserir-se nesse novo contexto, afinal, “o professor não é mais

aquela figura autoritária, mas um incentivador e um mediador da aprendizagem” (MAISSIAT, 2017, p. 49).

Neste contexto, Munhoz lança um questionamento pertinente: “se os artistas levam sua arte aonde o povo está, por que os professores não descem de seus pedestais e levam a educação aonde os alunos estão?” (MUNHOZ, 2017, p. 38). Em um mundo cada vez mais conectado, é preciso aprender a comunicar o conhecimento:

A comunicação sempre foi, e continua sendo, uma necessidade humana básica. Desde os tempos dos sinais nas cavernas até o advento da internet, o homem vem aperfeiçoando as formas e os meios de comunicação. Na cultura moderna, a ciência comunicacional tornou-se extremamente valorizada e muitos são os esforços para ampliar o alcance da comunicação e derrubar suas barreiras ao redor do mundo (ALVES; FONTOURA; ANTONIUTTI, 2012, p. 290).

Uma das novidades que esse mundo conectado possibilitou, foi o surgimento das redes sociais, que facilitam e agilizam a comunicação global. Lá, professores e instituições têm a oportunidade de não apenas fazerem a curadoria do conhecimento, mas também criarem peças multimídia inéditas, além de incentivar que o aluno também o faça:

Diante dessa situação, as instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as tecnologias educacionais como conteúdos de ensino, mas também de reconhecer as concepções de que as crianças e os adolescentes dispõem sobre essas ferramentas para elaborar, desenvolver e avaliar as práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma posição reflexiva sobre os acontecimentos e os usos tecnológicos (MAISSIAT, 2017, p. 49).

Nos últimos anos, uma das redes sociais que mais vem crescendo entre os jovens é o *TikTok*, plataforma que permite a criação e publicação de vídeos curtos. Especialmente durante a pandemia de Covid-19, o aplicativo teve um forte crescimento:

Desde o início da pandemia até o mês de julho de 2020, o *TikTok* totalizou mais de 2 bilhões de downloads em todo o mundo. As configurações do *TikTok*, aliadas tanto a possibilidade de produção e visualização de vídeos curtos de forma dinâmica, quanto a sua popularização em tempos de pandemia, justificam o fato que no atual contexto tenha sido frequente a sua apropriação criativa para fins educacionais. Percebendo adesão dos jovens a esta Mídia Social,

cada vez mais tem sido comum ver professores buscando utilizar a ferramenta com a finalidade de abordar conteúdos curriculares (SANTOS; CARVALHO, 2020, p. 4).

Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo munir professores e instituições com informações para que possam utilizar o aplicativo *TikTok* no contexto escolar, fazendo tanto a curadoria quanto a criação de conteúdo nesta plataforma.

O estudo busca: a) entender o hábito de consumo dos alunos dos vídeos no aplicativo *TikTok*; b) elencar quais são os assuntos/temas mais procurados e assistidos; c) descobrir como são estruturados os vídeos mais visualizado por estes alunos e porque estes são escolhidos em detrimento dos demais, especialmente no que se refere ao formato e construção da mensagem.

Trata-se de uma pesquisa relevante uma vez que busca dar aos professores *insights* para que possam aplicar com mais eficiência a plataforma *TikTok*, já utilizada por muitos alunos, no contexto educacional - seja dentro ou fora da sala de aula.

Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos uma abordagem de pesquisa qualitativa, com base exploratória.

Os dados deste levantamento (GIL, 1989, p. 76) serão obtidos através de entrevista semiestruturada, com “questões formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2007, p. 6), feita de forma presencial, gravadas em vídeo, com dez alunos do último ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Venâncio Aires, região central do Rio Grande do Sul, durante o mês de março de 2022. As entrevistas serão feitas de forma individual com cada aluno, com apoio e presença de professores da escola selecionada, a fim de auxiliarem nos questionamentos.

Por fim, para o tratamento desses dados, utilizaremos a análise de conteúdo, descrita por Franco (2021), que será estruturada de acordo com os aspectos mais relevantes encontrados na fase de entrevista, por meio da pré-análise dos materiais, a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final, para então proceder o processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Resultados e discussão

Em seu momento atual, o estudo está focado em desenvolver e estruturar a tomada das entrevistas, etapa anterior ao início da coleta de dados. A expectativa é que, ao final da análise das entrevistas, seja possível criar uma tabela com as características comuns dos conteúdos mais atrativos na plataforma.

Considerando que o conteúdo de cunho educacional no *TikTok* cresceu muito durante a pandemia (SANTOS; CARVALHO, 2020, p. 4), é empírico que nós, professores, saibamos aproveitar essa oportunidade para desenvolver ainda mais formas de levar conteúdo de qualidade aos alunos.

Espera-se que as análises e as reflexões deste estudo auxiliem professores, na função de curadores e criadores de conteúdo, a encontrarem e produzirem peças audiovisuais de cunho educativo de forma mais atrativa e eficiente, de acordo com o interesse, hábito e perfil do público.

Considerações finais

Como vimos, o *TikTok* já é utilizado no contexto educacional, ao lado de outros aplicativos que têm propostas semelhantes e, embora não sejam objetos desse estudo, também fazem parte dessa mudança na forma como aprendemos (e ensinamos) hoje em dia. Atualmente, a grande maioria dessas plataformas se faz valer de recursos audiovisuais que possibilitam a construção de mensagens. É preciso entender essa linguagem e como podemos aproveitá-la para aprimorar a educação de forma geral.

O resultado da presente pesquisa deve oportunizar aos professores uma base teórica para que estes possam criar e utilizar com mais eficiência o *TikTok* no contexto educacional.

Futuramente, pode-se desenvolver uma nova pesquisa, aplicando o que foi descoberto neste estudo na criação de peças audiovisuais para, posteriormente, testar a efetividade das estratégias envolvidas.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Redes Sociais; Novas Mídias; *TikTok*.

Referências

ALVES, M.N.; FONTOURA, M.; ANTONIUTTI, C.L. **Mídia e produção audiovisual:** Uma introdução. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 290.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo.** Campinas: Autores Associados, 2021. p. 11.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

MAISSIAT, J. **Formação Continuada de Professores e Tecnologias Digitais em Educação a Distância**. Curitiba: Intersaberes, 2017. p. 49.

MELLO, C.M.; NETO, J.R.M.A.; PETRILLO, R.P. **Educação 5.0**: Educação para o Futuro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2020.

MUNHOZ, A.S. **Andragogia**: A educação de jovens e adultos em ambientes virtuais. Curitiba: Intersaberes, 2017. p. 37-38.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: Mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, K. E. O.; CARVALHO, A. B. G. **Mídias Sociais e Educação em Tempos de Pandemia**: o TikTok como suporte aos processos de ensino e aprendizagem. Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 11, ano 2, p. 4, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248135>. Acesso em: 14 dez. 2021.

A TECNOLOGIA DIGITAL COMO PROPOSTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA EM TECNOLOGIA E COMPUTAÇÃO

Juliana Grasieli Massmann
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A partir da nova proposta da Base Nacional Comum Curricular, revisada em 2018, considera-se de suma importância uma reflexão e uma breve análise, baseada na revisão da literatura, acerca do uso das tecnologias digitais como proposta de ensino na educação básica. Nesse sentido, observou-se o que o documento da BNCC sugere sobre a implementação da tecnologia na educação. Além disso, estudou-se brevemente conceitos e habilidades relacionadas às tecnologias digitais na educação no Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, que contempla as habilidades e competências relacionadas às tecnologias digitais da Base Nacional Comum Curricular.

Com base nesses dois documentos, Base Nacional Comum Curricular (2017) e CIEB (2018), e ainda observando-se brevemente o capítulo 9 intitulado “A cultura escolar na Era digital”, do livro “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação (2015)”, a fim de poder fazer algumas considerações sobre a seguinte questão: Será que as escolas públicas estão equipadas com a infraestrutura digital adequada, para que seja possível garantir que o ensino por meio das tecnologias digitais proporcione uma aprendizagem de mais qualidades aos estudantes?

A justificativa pela escolha do tema se dá pelas reflexões ocorridas após as leituras sobre a importância de diversificar o ensino por meio do uso das tecnologias digitais, realizadas durante a especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação, pois a partir desses estudos surgiu uma inquietação: Sendo tão importante para o ensino o uso de diferentes tecnologias na educação básica, como é possível haver escolas públicas sem esta infraestrutura?

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi observar as habilidades e competências que os documentos Base Nacional Comum Curricular e Currículo de Referência em Tecnologia e Computação sugerem como referência para a

implementação do uso das tecnologias digitais no ensino da educação básica, bem como, refletir brevemente a questão da falta de infraestrutura desses aparelhos tecnológicos em muitas das escolas públicas.

Procedimentos metodológicos

Este artigo trata da pesquisa bibliográfica e está norteado por dois documentos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Currículo de Referência em Tecnologia em Computação - Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (CIEB, 2018) e um livro Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). A escolha do livro foi por conta de estudá-lo em um curso de especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação.

A BNCC (2017) aborda em todas as áreas de conhecimento a importância de identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável dessas tecnologias. O foco deste breve estudo, porém, não é analisar cada área do conhecimento do documento, mas sim observar o que a BNCC sugere quanto ao uso das tecnologias na educação, de modo geral nas áreas de conhecimento desde a Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a BNCC (2017, p. 63) propõe que se:

[...] eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Base Nacional Comum Curricular (2017).

Ainda segundo a BNCC (2017, p. 65) uma habilidade importante a ser considerada no ensino do uso das tecnologias é aprender a “[...] utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

Nessa perspectiva, temos o Currículo de Referência em Tecnologia em Computação - Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (CIEB, 2018), que é um documento alinhado à BNCC, que busca apoiar as redes de ensino oferecendo um material de excelência, de forma prática e flexível, para que elas possam trabalhar o tema de tecnologia e computação nos seus currículos tanto de maneira transversal quanto em uma área de conhecimento específica.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que apoia as redes públicas de ensino básico a realizar uma transformação sistêmica nos processos de aprendizagem, gerando mais qualidade para a educação, por meio do uso eficaz das tecnologias digitais.

O currículo apresentado por CIEB (2018, p. 7), apresenta três eixos: Cultura Digital, que sugere um “trabalho interdisciplinar entre a computação e as áreas dos conhecimentos”; Tecnologia Digital, que corresponde a “componentes físicos e virtuais que possibilitam que a informação seja codificada, organizada e recuperada quando necessário” e Pensamento Computacional, que proporciona ao aprendiz “capacidade de sistematizar, representar, analisar e resolver problemas”.

Corroborando, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam sobre como a cultura digital está inserida na escola, sendo que a tecnologia digital está nas mãos dos estudantes e professores, no entanto, o contexto escolar ainda está “preso” a um sistema de ensino tradicional, como quadro verde e giz branco. Essa situação acaba impedindo que a aprendizagem avance, pois com toda tecnologia disponível para explorar novos conhecimentos, depara-se com muitas mudanças necessárias que a escola precisaria fazer, como, por exemplo, investir na formação de professores para aperfeiçoar os conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais, para que assim, também possam ensinar com eficácia seus alunos.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração para que aconteça a interação e a aprendizagem do uso das tecnologias digitais é observar como está a infraestrutura da escola, se há Internet, computadores a disposição para que o estudante tenha oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos tecnológicos alinhados a cada área do conhecimento, como sugerem os documentos do CIEB (2018) e da BNCC (2017).

Resultados e discussão

Com base nas leituras realizadas dos documentos CIEB (2018) e BNCC (2017) e do livro “Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), foi possível refletir sobre a importância do uso da tecnologia digital na escola, pois tal ferramenta de aprendizagem possibilita expandir os horizontes e o conhecimento dos estudantes quando bem aplicada em prol do ensino nas áreas do conhecimento, pois conforme o documento BNCC, a utilização das tecnologias na educação básica proporciona ao estudante que se torne um ser crítico, aprenda a utilizar a tecnologia de forma ética, bem como promove interação entre o aluno e o professor.

Mas há de mencionar que, embora o uso da tecnologia nas escolas não seja novidade, desenvolver as habilidades e competências de acordo com a BNCC (2017) é um grande desafio para as instituições. Primeiro, porque grande parte dos professores ainda carecem de conhecimentos sólidos sobre computadores e outros recursos tecnológicos, segundo por conta da falta de recursos estruturais e tecnológicos em muitas instituições.

Diante dos desafios que permeiam essa formação e atuação, podemos citar Kenski (2003, p. 61) que enfatiza:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, e de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes.

Considerações finais

Desse modo, observou-se que a pesquisa bibliográfica dos documentos CIEB (2018) e BNCC (2017), orienta os educadores a como utilizar na prática do planejamento de cada área do conhecimento as tecnologias digitais, assim como apresenta as habilidades que o ensino, através da tecnologia, proporciona ao aprendiz.

Diante da pesquisa feita, e motivada pela inquietação em relação a importância o ensino por meio das tecnologias digitais na educação básica, estando documentado na BNCC (2017) com habilidades e competências, por quê há escolas com infraestrutura limitada, sem Internet e sem computadores funcionando para o uso dos estudantes?

Claro que para responder a esta pergunta, teria que fazer outras pesquisas bibliográficas e de campo, mas podemos brevemente comentar sobre a experiência da autora enquanto professora da rede pública que durante a pandemia do COVID-19, lecionou a distância durante todo o ano de 2020, onde maioria dos alunos, aproximadamente 95%, não participava das aulas por não tem acesso à Internet.

Outra situação é o laboratório de informática de algumas escolas, onde a autora leciona, pois não há computadores funcionando, muitos estão estragados e a escola não tem verbas para arrumá-los, e há poucas opções de auxílio para uso de atividades relacionadas a este espaço.

Então fica o questionamento de reflexão: Como o estudante vai adquirir as habilidades e competências sugeridas pelos documentos BNCC (2017) e CIEB (2018), se ele nem se quer tem acesso a tecnologia digital?

Palavras-chave: Tecnologia digital. Base Nacional Comum Curricular. Ensino híbrido.

Referências:

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

CIEB. **Currículo de Referência em Tecnologia e Computação** - Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia_EI-e-EF_2a-edicao_web.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

USO DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Lidiane Patrícia Lawall
Maurício Severo da Silva

Introdução

Considerando que nossos alunos são de uma geração onde a tecnologia se faz muito presente no dia a dia e estão sempre conectados, não admitem mais o ensino tradicional. Muitos deles conhecem e fazem uso de várias mídias e recursos tecnológicos, realizando também várias atividades ao mesmo tempo.

A utilização de tecnologias móveis como laptops, telefones celulares ou tablets têm se popularizado consideravelmente nos últimos anos em todos os setores da sociedade. Muitos de nossos estudantes, por exemplo, utilizam a internet em sala de aula a partir de seus telefones para acessar plataformas como o Google. Eles também utilizam as câmeras fotográficas ou de vídeo para registrar momentos das aulas. Os usos dessas tecnologias já moldam a sala de aula, criando novas dinâmicas, e transformaram a inteligência coletiva, as relações de poder (de Matemática) e as normas a serem seguidas nessa mesma sala de aula (BORBA, 2014, p. 77).

Portanto, é necessário que os professores se adequem a essa nova realidade fazendo uso das tecnologias móveis e repensem suas práticas pedagógicas no ensino da Matemática tornando assim uma aprendizagem mais significativa, motivando a participação do aluno, inserindo-o nas atividades.

[...] os alunos chegam às salas de aula com muita informação e a grande maioria portando telefones celulares, uma tecnologia constante no meio das pessoas: jovens, crianças e adultos. E por que não utilizar este recurso, tão perto de nós, a nosso favor? Eles podem tirar fotos, escrever e ler mensagens de texto e muitos navegam pela internet (CARDOSO, 2010, p.12).

Esta pesquisa tem como propósito: analisar o que os professores dizem em relação ao uso das tecnologias móveis no desenvolvimento das atividades nas aulas de Matemática em relação à aprendizagem decorrente. E como objetivos específicos: interpretar as percepções dos professores sobre o uso das tecnologias

móveis; identificar pontos positivos e negativos nos processos de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias móveis.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa classifica-se como qualitativa e exploratória. Além disso, o estudo apresenta características relacionadas à pesquisa de campo, uma vez que as pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (GIL, 2017).

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário, com cinco questões objetivas, sendo que em algumas foram solicitadas justificativas e uma questão subjetiva. O questionário foi aplicado, no período de 16 a 23 de novembro do ano de 2021, junto aos professores de Matemática do Ensino Fundamental - anos finais, de quatro escolas no município de Cerro Branco-RS, sendo uma da rede estadual e três da rede municipal. O instrumento de coleta de dados foi entregue de forma presencial para cinco professores, atingindo dessa maneira a totalidade de profissionais dessa área no município e obteve-se a participação todos.

Resultados e discussão

A partir da análise das respostas da pergunta “Você já fez uso das tecnologias móveis em suas aulas?”, percebeu-se que os professores de Matemática das escolas no município de Cerro Branco, na sua totalidade, estão fazendo uso das Tecnologias Móveis em suas aulas de Matemática, sendo isso de suma importância, pois como afirmam, Silva e Camargo (2015, p. 263) “a tecnologia digital aparece como parte essencial da cultura escolar, pois permeia a vida de alunos, professores e pais, que interagem na internet por meio de dispositivos”.

Os professores relataram que usam as Tecnologias Móveis para pesquisa, revisão de conteúdos, jogos pedagógicos, assistir vídeos sobre conteúdos, aplicativos de cálculos e operações matemáticas, entre outros.

Em outra questão, foram questionados se o uso das tecnologias móveis pode ajudar no processo de ensino aprendizagem onde foram unânimes na escolha, dizendo que sim. Diesel, Martins e Rehfeldt (2018, p. 43) afirmam “as TDICs podem contribuir para incutir nos alunos a motivação para a aprendizagem, o que, conseqüentemente, provocará a predisposição necessária da construção do conhecimento”. Quanto à justificativa, observemos o Quadro 1:

Quadro 1 - Tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem

Justificativa	nº de professores
Torna a aula mais interessante para os alunos	3
Facilita o estudo da geometria (em especial)	1
Ajuda a investigar mais informações em Matemática	1

Fonte: Do autor (2021).

Quanto à questão, se existe algo que dificulte o uso das tecnologias móveis em suas aulas, dois professores responderam que não e três marcaram que sim, destacando as dificuldades de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 - Dificuldades no uso das tecnologias móveis

Dificuldades	nº de professores
Falta de formação nessa área	1
Internet na escola	2
Falta das tecnologias móveis	2
Falta de investimento do poder público na área	1

Fonte: Do Autor (2021).

Dessa forma, podemos citar Silva e Camargo (2015, p.271): “independentemente do perfil da instituição, o plano de transição sustentada precisa considerar que o reposicionamento da escola deve supor o acesso igualitário à tecnologia como um princípio fundamental”.

Como pontos positivos e negativos em relação ao uso das tecnologias móveis nas aulas de Matemática podemos observar o Quadro 3.

Quadro 3 - Pontos positivos e negativos do uso das tecnologias móveis

Pontos positivos	nº de professores
Motivação por parte dos alunos	2
Visualização de gráficos (geometria)	1
Atividades dinâmicas	1
Informações atuais	1
Pontos negativos	
Alguns alunos não querem pensar e sim pesquisar usando calculadoras e respostas diretas	1
Internet de pouca qualidade	1

Fonte: Do autor (2021).

Pode-se observar que os professores destacam a motivação dos alunos quando se faz uso das Tecnologias Móveis em suas aulas, e nas suas respostas destacam que qualquer possibilidade de uso dessas tecnologias efetivamente contribui para qualificar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Considerações finais

Com a realização desta pesquisa pode-se perceber que os professores estão conseguindo fazer uso das Tecnologias Móveis em suas aulas de Matemática do Ensino Fundamental - anos finais. Nota-se que os profissionais poderiam explorar muito mais o uso dessas tecnologias como instrumentos facilitadores da aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Os professores ressaltam que o uso das Tecnologias Móveis auxilia no processo de ensino e aprendizagem destacando que tornam as aulas mais interessantes e participativas para os alunos. Também destacaram como pontos positivos a motivação dos alunos neste processo.

Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar outros trabalhos no que diz respeito às inúmeras possibilidades do uso das Tecnologias Móveis nas aulas de Matemática mudando a forma de interagir com o conhecimento e, conseqüentemente, com a forma de aprender e ensinar.

Palavras-chave: Tecnologias Móveis; Matemática; Ensino Fundamental.

Referências

BORBA, M. et al. **Fases das tecnologias digitais em educação matemática: sala de aula e internet em movimento**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

CARDOSO, Ana Paula Pereira. **Práticas diferenciadas em sala de aula**. 2010. 40f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/35709>. Acesso em: 06 nov. 2021.

DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. **Aproximações entre as metodologias ativas de ensino e as tecnologias de informação e comunicação**: uma abordagem teórica. Revista Conexões Ciência e Tecnologia. Fortaleza, Ceará, v. 12, n. 1, p.38 - 44, mar. 2018. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1074/1170>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lillian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). **Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015. p. 257-287 Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

PERSONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA

Marlete Finke Mörs

Aline Diesel

Introdução

As transformações tecnológicas, sociais e culturais presentes mais especificamente no cotidiano dos jovens adolescentes do ensino médio, bem como todo o transtorno acarretado por dificuldades pedagógicas enfrentadas por nossos adolescentes durante o período da Covid-19, iniciado em 2020 e no ano seguinte, período este denominado de pós-pandemia, nos possibilitou refletir e avaliar com empatia e resiliência as diversas dificuldades com as quais os estudantes vêm apresentando, assim como a prática pedagógica docente.

Nesse sentido, Hoffmann (2003, p. 17) afirma que “a avaliação é a reflexão transformada em ação”, e a ação é proporcionar momentos variados para suprir essas dificuldades. Propõe-se a exploração de novas oportunidades de aprendizagem, através de metodologias ativas mais centradas na atividade dos estudantes, estas também se apresentam flexíveis e motivadora, capazes de sustentar processos de autoria e autonomia, uma vez que a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Sobre a importância da reflexão da avaliação, podemos afirmar que:

A reflexão sobre a avaliação precisa ir além de sua readequação de uso e sentido. É preciso avançar sobre a própria interface sobre a qual a avaliação é apresentada. Além de repensar a pedagogia que define como se usa a avaliação, também é preciso repensar os métodos avaliativos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI 2015, p.181).

Partindo dessa reflexão, a avaliação é um estudo que ocorre constantemente e o grande desafio é proporcionar ao estudante avaliar a sua aprendizagem e ao mesmo tempo aprender com a avaliação. Por isso, busca-se utilizar metodologias ativas com ênfase nas tecnologias, visto que nos possibilitam um olhar direcionado

para cada estudante e suas necessidades através da avaliação por pares, portfólios, rubricas tornando a avaliação personalizada.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam que “chegamos ao ponto em que é possível introduzir um dos conceitos mais essenciais ao ensino híbrido e no qual a avaliação tem participação crucial: a personalização de ensino”. Para Bacich e Moran (2017 p. 41), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Sendo assim, o objetivo geral é proporcionar para os alunos do ensino médio, na disciplina de Matemática, avaliações mediadas por metodologias ativas, tornando-os protagonistas da sua própria aprendizagem. Essa perspectiva converge com a ideia de que o processo de ensino personalizado fica limitado sem a avaliação e de que analisar a aprendizagem em pares pode colaborar com a qualificação de práticas pedagógicas em ambientes educacionais.

Além de realizar a verificação da aprendizagem e da capacidade de mobilizá-los para encarar problemas que enfrentarão ao longo de suas vidas, este estudo foi realizado numa escola estadual com estudantes dos primeiros anos do ensino médio, na disciplina de Matemática.

Procedimentos metodológicos

Para este trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa, de natureza exploratória realizada a partir da estratégia de avaliação por pares (Peer Instruction).

O modelo híbrido é muito importante para aqueles que trabalham com problemas e com projetos. Instituições desenvolvem metodologias ativas como a aprendizagem por pares (peer instruction), por times e outros. Trata-se de uma das metodologias inovadoras aplicadas por professores nos diversos cursos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 58).

A pesquisa foi realizada numa escola estadual de ensino médio, no componente curricular de Matemática com três turmas de primeiros anos, durante o segundo trimestre de 2021, na cidade de Arroio do Meio/RS. Para a coleta de dados, foi proposto que, em grupos, recriassem o jogo de quebra-cabeças, no qual deveria constar a abordagem de expressões algébrica, numérica e gráfica do estudo das funções lineares e quadráticas. Pensando nesta proposta de ensino, a ação do estudante deixa de ser individual, para coletiva, o que também corrobora

com a exigência da sociedade atual, que segue um movimento cada vez mais interdisciplinar (DIESEL, 2020).

Para Borba (2011), abordagens experimentais em Educação Matemática devem privilegiar uma postura investigativa com maior envolvimento dos estudantes com o conteúdo. Além disso, a experimentação pode promover a visão de um novo sentido quando os conteúdos são estudados de modo a enfatizar questões qualitativas de exploração. Nesse âmbito, situam-se as metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas nas diversas áreas de conhecimento da Matemática.

Além dos critérios de avaliação baseados por rubricas apresentados para os estudantes, foi determinado que cada grupo ficasse responsável por desenvolver um jogo em material impresso ou com a utilização do software GeoGebra¹ ou o simulador PhET², na construção dos gráficos das funções.

Ao concluir a construção do jogo, os grupos receberam uma ficha de avaliação com rubricas, seguido aleatoriamente do jogo de um dos grupos para realizarem uma análise avaliativa - avaliação por pares - conforme as orientações repassadas no início da atividade.

Resultados e discussão

Quanto aos instrumentos de avaliação, é importante ressaltar que o estudante estará sendo avaliado em todo o processo de desenvolvimento da atividade da construção do jogo, isto é, desde o momento da seleção da equipe, durante a socialização de decisão referente ao formato de jogo que será construído e em todo o processo de criação.

Espera-se que os estudantes, através da produção coletiva, desenvolvam competências socioemocionais, criatividade e pensamento crítico do desenvolvimento humano, tornando-se cada vez mais aptos para realizar um trabalho crítico, visando colocar em prática sua resiliência e empatia. Segundo Nunes (2016), é preciso:

[...]a formação de alunos autônomos intelectual e moralmente, que se preocupam com o próprio desenvolvimento: o avanço em seu conhecimento e também em seu senso ético, sua capacidade de interagir com outros, ser solidário, pensar no coletivo e respeitar valores democráticos. [...] (NUNES. et al, 2016, p. 89-90).

1 Disponível em: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>, acesso em: 5 dez. 2021.

2 Disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/, acesso em: 10 dez. 2021.

Sendo assim, percebe-se que, em alguns grupos, ainda há uma certa dificuldade de compreensão quanto à estruturação da expressão algébrica em relação à expressão numérica. Observando e analisando as imagens dos jogos construídos, percebe-se que é necessário rever e analisar algumas habilidades e competências ainda não desenvolvidas.

Observou-se também que um número considerável dos alunos optou por realizar o jogo com a utilização de material concreto ao invés da utilização de recurso tecnológico, conforme sugestão da professora. Isso demonstra inicialmente insegurança e/ou resistência para a utilização de tecnologias digitais e torna esta observação relevante para o professor refletir e disponibilizar novas propostas de atividades com a utilização de novas tecnologias.

Além disso, os alunos demonstraram muita competência e resiliência ao organizar e reproduzir a atividade em grupo, além de respeitar e colaborar com observações aos trabalhos dos colegas, durante a análise da avaliação por rubrica.

Como sugere Diesel (2020), propor atividades pedagógicas em que os alunos sejam o centro, em que sejam desafiados a resolverem problemas e a refletirem sobre a realidade que os cerca de forma autônoma, pode contribuir para despertar o interesse do aluno.

Sendo assim, obtém-se um número considerável de jogos produzidos com grau de conhecimento bastante relevante, com grupos que souberam socializar, interagir entre si e seguiram as orientações da planilha de avaliação por rubricas, conforme exemplo na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de Avaliação por rubrica

Avaliação - Jogo do quebra-cabeça das Funções - Lineares e Quadráticas.

Critérios analisados:	Conceitos atribuídos:			
	SIM	ÀS VEZES	NÃO	OBSERVAÇÃO
1- O jogo está estruturado conforme orientações no arquivo da atividade?				
2- O jogo está claro quanto a diferenciação das peças (álgebra, gráfica e numérica)?				
3- O grupo conseguiu jogar com o jogo do quebra-cabeça sem dificuldades?				
4- O material utilizado é apropriado para o manuseio do jogo?				
5- Nas peças da representação gráfica foi utilizado recursos tecnológicos trabalhados em aula?				
6- Você consegue diferenciar as peças das funções quadráticas e das funções lineares?				
7- A escrita nas peças do jogo, estão claras e legíveis?				
8- A atividade produzida demonstra dedicação e empenho?				
9- Os colegas souberam trabalhar em grupo, atribuindo as tarefas de construção com todos os integrantes?				
10- A atividade foi realizada e entregue dentro do prazo?				
Sugestões para o grupo:				

Fonte: Material de autoria do autor

Fonte: Do autor (2021).

Considerações finais

Com a prática da construção do jogo na disciplina de Matemática, utilizando-se de recursos tecnológicos e através da avaliação por pares, obteve-se um trabalho no qual os estudantes protagonizaram e são autores no processo da sua aprendizagem, contribuindo para que os colegas possam analisar e reformular o seu aprendizado. Bacich e Moran (2017), também afirmam que:

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo. Nesse sentido, ao tratar de problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, design thinking, desenvolvimento do currículo STEAM, criação de jogos, entre outras, este livro mostra a relevância do papel do professor e sua autonomia para criar novos métodos, respeitando os princípios da metodologia ativa.

Entende-se que é por meio dos resultados das avaliações mediadas pelos estudantes que a personalização poderá ser realizada. Pensando numa avaliação repensada e reintroduzida na escola, através da análise por pares, inclusive através de metodologias ativas, pode-se comprovar que o conhecimento não é mais o único objetivo, mas que o protagonismo e a autoria dos estudantes tornam-se mais significativos na vivência e na realidade de cada um deles.

Os resultados indicam que o uso das rubricas na autoavaliação e avaliação por pares apresentam inúmeros benefícios para os alunos e professores. Entre eles, podemos destacar o desenvolvimento da autonomia, a aprendizagem autorregulada, a melhoria na comunicação entre professores e alunos e entre os colegas de sala, produzindo feedbacks mais eficazes e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho, estimulando produções com maior qualidade.

Após este trabalho, pretende-se continuar desenvolvendo novas propostas com atividades colaborativas, utilizando plataformas *online*, como o Khan Academy³, que potencializam a avaliação com feedback. Por meio dessas propostas, é possível acompanhar na íntegra todo o potencial e rendimento de cada estudante, facilitando para o docente acompanhar e auxiliar nas habilidades e competências ainda não alcançadas pelos discentes.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Metodologias Ativas; Avaliação da Aprendizagem; Personalização da Educação.

³ Disponível em <https://pt.khanacademy.org/>, acesso em 15 dez. 2021.

Referências

BACICH, Lillian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Penso Editora, 2017.

BORBA, Marcelo C. **Educação Matemática a Distância Online: Balanço e Perspectivas** IN: Anais do XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/35391.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

DIESEL, Aline. **Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais**. Lajeado: Univates, 2020. Disponível em: <https://www.univates.br/ead/materiais/metodologias-ativas-e-tecnologias-digitais-ref-190580/metodologias-ativas-e-tecnologias-digitais/introducao>. Acesso em: 5 dez. 2021.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NUNES, Cesar. Avaliação em escolas inovadoras. In: **Destino: Educação - Escolas inovadoras**. Fundação Santillana. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82569F88700156D71DB78437F5>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Resumo expandido · Docência na Educação Profissional

TECNOLOGIA APLICADA NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS DOS RECURSOS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM

Renato de Castro Bianchin
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A humanidade vem avançando em um ritmo acelerado nos últimos anos no que tange à tecnologia e, apesar dos seus benefícios, o uso das tecnologias digitais na educação, especialmente na pública, foi postergada por muito tempo, principalmente em razão de dificuldades estruturais.

Com o início da pandemia causada pelo novo Coronavírus, o uso das ferramentas digitais tornou-se fundamental na educação, visto a ação pedagógica, diante da impossibilidade da presença física de alunos e professores na escola, ter precisado de readequações. O avanço tecnológico, há algum tempo, já tem sido significativo nos diferentes segmentos sociais e, como há de se esperar, também na escola (NASCIMENTO, 2012).

Reconhece-se o potencial das tecnologias como recurso de apoio didático nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos modelos presenciais, virtuais e híbridos. O cenário pandêmico apenas acelerou a inserção dessas tecnologias nas instituições de ensino públicas e privadas, e, espera-se que elas, doravante, sejam agregadas a um rol de possibilidades e possam contribuir na qualificação da aprendizagem.

Pontua-se neste contexto, a autorização do ensino remoto emergencial pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. Deste modo, as aulas começaram a ser desenvolvidas com apoio de materiais impressos ou através de ambientes virtuais e o conteúdo multimídia, que antes era privilégio para apenas um grupo seletivo de alunos, passou a alcançar um universo ainda maior, embora não o desejável.

Essa dinâmica salientou a necessidade de formação dos profissionais da educação no que tange ao uso dos recursos digitais. Um dos desafios que a sociedade e as instituições de ensino encontram é a falta de conhecimento e treinamento em mídias digitais por parte de toda a comunidade acadêmica (BITTENCOURT; ALBINO, 2017). Investir em formação docente é imprescindível,

visto ser necessário que o recurso digital seja inserido de forma a desenvolver habilidades condizentes com as demandas impostas pela contemporaneidade e não apenas como uma nova “roupagem” de práticas ineficazes.

Procedimentos metodológicos

Para refletir sobre os benefícios da utilização das tecnologias digitais no ensino, será desenvolvida uma pesquisa no segundo semestre de 2021 na Qwerty Escola, de Dom Pedrito/RS, uma escola de ensino técnico. A coleta de dados será feita por meio de um questionário aos alunos e professores da instituição abordando questões referentes ao uso das tecnologias digitais utilizadas durante a pandemia da Covid-19 nos anos letivos 2020/2021. A elaboração do questionário será por meio do Google Formulários, sendo o link encaminhado aos alunos e professores para preenchimento. Entende-se que o questionário “Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (GERHARDT et al, p. 65, 2009).

Assim, as questões terão o intuito de buscar indícios dos impactos do uso dos recursos digitais na aprendizagem na ótica de alunos e professores da Qwerty Escola considerando o período de aulas no cenário pandêmico.

Resultados e discussão

Por meio desta pesquisa acredita-se obter indícios que evidenciem impactos positivos do uso dos recursos digitais na aprendizagem dos alunos, foco deste estudo. Nesta perspectiva, lamenta-se a desigualdade social, econômica e cultural presente na nossa sociedade, que limita o acesso à tecnologia a uma parcela de alunos, cenário que ficou evidenciado na pandemia. Percebeu-se que, enquanto um número de alunos possuiu acesso ilimitado à internet e recebeu em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantos outros ficaram à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se a outras preocupações, ou mesmo não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social.

A situação gerada pela Covid-19 evidenciou questões já existentes no ensino presencial, agravou muitas delas e, ainda, antecipou outras, demonstrando a necessidade urgente de investimento massivo, em estrutura física e pessoal, para que o direito à educação de qualidade seja universalizado.

A partir da pesquisa também objetiva-se compreender como as tecnologias digitais na educação interferem nas metodologias de aprendizagem, qualificando os processos de ensino e aprendizagem.

Salienta-se que é necessário que o caminho percorrido e as aprendizagens desenvolvidas pelas redes e profissionais da educação para enfrentamento deste período de pandemia sejam mantidos como heranças vivas, permitindo-nos melhor configurar a escola pós-pandemia.

Considerações finais

Esse estudo busca indícios da importância da ferramenta digital na mediação do ensino, bem como dos impactos do seu uso na aprendizagem. Acredita-se que hoje os recursos disponíveis são muitos, contudo é preciso que eles estejam alinhados com uma proposta pedagógica consistente. Temos diversas ferramentas para auxiliar neste processo, tais como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, dentre outras que favorecem maior aproximação entre as pessoas e contribuem para a qualificação das aprendizagens.

Salienta-se, que a pandemia, apesar do abalo à vida, trouxe também muito aprendizado e inovação, evidenciando o uso da tecnologia na educação. Que possamos utilizá-la na reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem e que este legado perdure.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias Digitais; Ensino Remoto.

Referências

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana.; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p. 205-214, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9433>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 18 jun. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: **Métodos de pesquisa**. Org. GERHARDT, Tatiana Engel Gerhardt; SILVEIRA, Denise Tolfo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

NASCIMENTO, Catiana de Fatima Veiga do. **Desafio Docente**: Era (Digital) Da Informatização. Disponível em: <http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/143/68>. Acesso em: 03 mai. 2021.

METODOLOGIA ATIVA DA SALA DE AULA INVERTIDA APLICADA AO CURSO TÉCNICO EM CERVEJARIA

Evandro Luís Janovik
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Inserida na região do Vale do Taquari, a Univates tem sua origem quando surgem os primeiros cursos superiores em Lajeado, em janeiro de 1969, e recebe esta denominação (Univates) em 1997, após a fusão de duas faculdades existentes na época. Posteriormente, em 1999, passa a ser credenciada como centro universitário. Em julho de 2017, a instituição recebeu o título de Universidade do Vale do Taquari - Univates (UNIVATES, 2021).

A formação técnica é um dos focos do ensino na Universidade e isso se observa pela ampla oferta de cursos em nível técnico. Dentre os cursos ofertados destaca-se neste estudo o Curso Técnico em Cervejaria, implantado em 2019 como um curso pioneiro no estado do Rio Grande do Sul e, na data de sua criação, único no país.

A proposta pedagógica do Curso Técnico em Cervejaria traz consigo uma visão que envolve inovação e humanismo. Preza-se por formar cidadãos, capazes de desenvolverem não apenas suas competências técnicas, mas também de estarem inseridos dentro do contexto social das suas comunidades e nelas assumindo uma postura ética e comprometida. Neste contexto, salienta-se a sala de aula invertida como potente metodologia na formação destes profissionais que em breve estarão no mercado de trabalho (BRASIL, 2021).

A inovação é um dos alicerces da Univates, e as ferramentas de ensino e de aprendizagem não ficam excluídas desse contexto. A utilização de metodologias ativas é suporte tanto ao professor que as aplica, quanto aos alunos que são agentes desse processo pedagógico.

Destaca-se neste estudo, a sala de aula invertida que em sua essência prevê transferir eventos que tradicionalmente eram feitos em aula para fora da sala de aula (LAGE *et al.*, 2000).

No portal SAE Digital (SAE Digital, 2021) temos uma descrição bastante abrangente sobre a sala de aula invertida, que ressalta aspectos como desenvolver habilidades diversas, promover o protagonismo do aluno, otimizar o tempo disponível com melhor aprofundamento dos conteúdos e ampliar a aplicabilidade real destes. Ambos, professor e aluno, saem de suas respectivas zonas de conforto: o professor, quando deixa de lado o papel de mero emissor de informações; e o aluno, quando deixa de ser um simples receptor passivo.

O autor deste trabalho é também professor no referido curso e sua preocupação com a qualidade da formação dos estudantes o motiva para este estudo. Assim, delinea-se como objetivo deste trabalho analisar e desenvolver uma proposta de uso da metodologia ativa Sala de Aula Invertida nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos do Curso Técnico em Cervejaria da Univates.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho proporá a realização de um estudo de caso e, para isso, fará uso da aplicação, ao longo do último mês do período letivo, de pesquisa qualitativa e quantitativa (CHEMIN, 2020), com alunos e professores das disciplinas do Curso Técnico em Cervejaria, integrantes de quatro períodos distintos do curso, e que estejam experimentando a metodologia ativa da sala de aula invertida.

Em Rocco *et al.* (2003) encontramos as divisões das etapas de um estudo misto que são:

- ▶ Primeira Etapa: Tipo de projeto a investigar podendo ser exploratórios ou confirmatórios;
- ▶ Segunda Etapa: Tipo de coleta de dados;
- ▶ Terceira Etapa: Análise e Inferência dos dados.

O que se planeja extrair desse estudo são informações acerca do impacto da aplicação desta metodologia sobre avanços nos resultados do ensino e da aprendizagem, na redução da evasão, e na adaptação de alunos e professores ao uso das tecnologias empregadas.

Os dados para análise serão coletados por meio de uma entrevista, definida por Gil (2019), como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, como objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação.

Além disso, será proposto um questionário, com questões abertas e fechadas, buscando obter informações que possam responder aos objetivos da

pesquisa, com maior abrangência, liberdade e precisão, bem como uniformidade na avaliação. O processo de tabulação de dados envolverá quatro etapas:

1. Fazer pesquisa de campo com base em uma das técnicas de pesquisa;
2. Organizar os dados coletados para serem tabulados;
3. Elaborar relatórios;
4. Analisar os relatórios realizados conforme a pesquisa.

Resultados e discussão

Os principais resultados esperados com a realização desse projeto investigativo são identificar a percepção dos alunos participantes das aulas desenvolvidas por meio da metodologia da sala de aula invertida. Além disso, busca-se indícios de aprendizagem, otimização do tempo disponível para aprofundamento dos temas envolvidos nas disciplinas, redução na evasão de estudantes dos cursos técnicos e evolução da autonomia e da interatividade.

Também se espera poder identificar quais recursos digitais empregados, os quais não pretende-se limitar nesta pesquisa, possuem maior aceitação pelos estudantes, permitindo com isso uma sugestão aos professores de utilização destes materiais.

A relevância do estudo proposto se dá pelo caráter atual representado pela metodologia da sala de aula invertida, num momento em que o ambiente virtual de salas de aula assume protagonismo na aprendizagem, e que a utilização de ferramentas tecnológicas assume demandas permanentes.

Eventuais limitações na aplicação e entendimento da pesquisa poderão ser reduzidas através da elaboração criteriosa do questionário, buscando clareza de propósitos.

Considerações finais

A sala de aula invertida representa uma grande inovação no processo de aprendizagem, pois promove melhorias no ensino invertendo a forma tradicional de uma sala de aula. Ao aluno é dada a condução do processo, sendo o professor empenhado no papel de dirimir dúvidas e complementar o conteúdo.

No contexto dos cursos técnicos, onde a realização de aulas práticas possui primeira importância e a ampliação do tempo proporcionada pela aplicação da metodologia da sala de aula invertida tem impacto extremamente positivo, existe

um ambiente muito favorável ao acolhimento desta, tanto por parte de estudantes quanto de professores.

Sugere-se aplicar o estudo num contexto de maior abrangência, envolvendo, além do Curso Técnico em Cervejaria, o leque completo de cursos técnicos da Univates. Assim, pode-se ampliar o universo de entrevistas e demais coletas de dados. O desenvolvimento de um trabalho de pesquisa com esse maior público, com questões revisadas, poderá trazer novos e melhores subsídios para a análise dos impactos da aplicação da metodologia ativa da sala de aula invertida.

Palavras-chave: Educação Profissional; Metodologias ativas; Sala de aula invertida.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CHEMIN, Beatris F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: Planejamento, elaboração e apresentação. 4. ed. Lajeado: Univates, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2019.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. **Inverting the classroom**: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*. Bloomington, IN, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

ROCCO, T. S.; BLISS, L. A.; GALLAGHER, S.; PÉREZ-PRADO, A.; ALACACI, C.; DWYER, E. S.; et al. **The pragmatic and dialectical lenses**: Two views of mixed methods used in education. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

SAE Digital. **Sala de aula invertida: o que é, como funciona e seus principais benefícios**. Disponível em: <https://sae.digital/sala-de-aula-invertida>. Acesso em: 26 mai. 2021.

UNIVATES. Univates - Histórico. **Univates: uma história de dedicação à comunidade**. Disponível em: <https://www.univates.br/institucional/historico>. Acesso em: 24 mai. 2021.

USO DE CASOS PARA A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL

Natália Lord
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Desde o início da vida escolar, o uso de exemplos em sala de aula é capaz de facilitar o processo de aprendizado e, através de aulas expositivas dialogadas, oferecer visões diferentes acerca de um único tema para os diferentes alunos. O exemplo da contagem de maçãs na sala de aula, uma análise do próprio corpo para a compreensão em biologia, um estudo regional para a compreensão geográfica, são formas que fazem relação com a vida real e facilitam a compreensão de temas complexos.

Ao falarmos da educação profissional, esse tipo de abordagem também continua sendo utilizado, porém de uma forma muito mais prática. Nesse estudo, será abordado o aprendizado dos alunos do curso técnico em comunicação visual, um curso com o objetivo de desenvolver profissionais da comunicação, capazes de identificar problemas e encontrar soluções visuais que auxiliem o cliente na resolução destes problemas.

Com base nessa reflexão, e levando em consideração as diferentes visões do mercado de trabalho que os alunos de comunicação visual precisam ter, buscase entender se o uso de casos reais pode engajar e facilitar uma compreensão global sobre o tema de estudo. Além disso, esse estudo busca compreender a importância da aproximação dos alunos com o mercado de trabalho ainda dentro da sala de aula, avaliando se isso modifica a forma como eles encaram os desafios propostos.

Seguindo Bacich e Moran (2017), o processo de aprendizagem é único e diferente para cada pessoa e cada um aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Esse tipo de trabalho, portanto, aproxima os alunos de experiências reais que podem gerar conexões e facilitar o aprendizado, fazendo com que este processo seja mais tranquilo e menos oneroso. Nesse mesmo caminho, Bacich e Moran (2017, p. 3) ainda destacam dois

conceitos extremamente valiosos para a aprendizagem: as metodologias ativas e os modelos híbridos.

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

Estes dois conceitos se aproximam muito da vivência proposta pela inserção de casos em trabalhos colaborativos no curso de Comunicação Visual, uma vez que o aluno se coloca em posição de buscar ferramentas e experimentar diferentes aplicações para o conhecimento que agrega, ao mesmo tempo que possui vivência direta com clientes reais, personalidades, espaços e tempos bem distintos dos vivenciados em sala de aula, de maneira teórica.

Em uma análise mais profunda, procura-se buscar entender se o engajamento nas atividades é mais intenso em atividades próximas da realidade profissional, nas quais os alunos se sentem como profissionais do mercado.

Procedimentos metodológicos

A metodologia a ser utilizada nesse trabalho é de caráter qualitativo, por meio da técnica de grupo focal, com estudantes da disciplina de Práticas Publicitárias e Design Gráfico, além de todos os professores do Curso Técnico em Comunicação Visual da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Baseado na fala de Barbour (2009), que diz que a técnica de grupo focal busca compreender a perspectiva interna e gerar insights que visem identificar como o grupo enxerga o tema de estudo, serão realizados encontros com 3 grupos de 8 pessoas cada, que serão coordenados por um mesmo roteiro de perguntas, estruturado para o momento, que acontecerá no segundo semestre de 2021.

Após finalizados os grupos focais, a análise dos conteúdos se dará seguindo as concepções de Bardin (2011), que propõe a “Análise de Conteúdo” para identificar falas que podem esclarecer e ajudar no alcance dos objetivos deste estudo.

Para melhor compreensão, serão ouvidos, além dos alunos, profissionais docentes que já tenham aplicado experiências semelhantes, e outros que ainda não tenham utilizado esta técnica em suas disciplinas, de forma a compreender, pela visão docente, como esse tipo de atividade pode colaborar para o planejamento de conteúdo.

Resultados e discussão

Espera-se, a partir desse estudo baseado nos grupos focais realizados com alunos das disciplinas do Curso Técnico em Comunicação Visual e com docentes das disciplinas do mesmo curso, entender se o uso de casos reais pode contribuir para a melhor compreensão dos temas abordados de forma teórica, antes da execução da atividade prática, além de melhorar o engajamento dos alunos.

Além disso, há o objetivo de entender se esse tipo de atividade poderá colaborar para o processo criativo, altamente exigido dos novos profissionais da área comunicacional que, segundo Escosteguy (2017), se baseia em três pilares: atenção, fuga e movimento.

A atenção, quando focada em um problema existente, que pode ser debatido e analisado, que não desperta dúvidas ao profissional, possibilita uma fuga, um escape do pensamento tradicional. Quanto mais desafios a atenção encontra, mais longe a mente consegue chegar. O movimento é responsável por dar vazão à mente e, quanto mais liberdade criativa, maior o alcance.

Por tudo isso apresentado, e o estudante sendo propositalmente colocado à frente do seu processo de aprendizagem, através das metodologias ativas, que já oferecem muitos bons resultados, espera-se conseguir definir, de forma clara e objetiva, os benefícios da inclusão de casos dentro de atividades avaliativas no curso técnico de Comunicação Visual, ampliando as possibilidades de trabalho e o alcance das experiências vividas pelos alunos.

Considerações finais

O estudo da influência dos casos no aprendizado dos alunos do curso técnico de Comunicação Visual poderá ter forte influência na prática docente e profissional, promovendo uma modificação e um direcionamento para o ensino e para o currículo, que já sugere a inserção desse tipo de atividade.

Dessa forma, esse tipo de atividade poderia passar a ser uma exigência, e promover desafios diferentes a cada semestre aos alunos, fazendo com que encarem diferentes cenários ao longo do curso.

Com as novas tecnologias, que surgem e tornam os alunos seres constantemente conectados, oferecer formas de aprendizado que gerem provocações, e que façam entender a prática profissional desde o primeiro momento, pode ser de fundamental importância para que, professores e alunos, consigam dialogar e gerar discussões pertinentes e atrativas em sala de aula.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Educação profissional; Comunicação visual.

Referências

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

BARBOUR, Roseline. **Grupos Focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2012.

ESCOSTEGUY, Cléa Coitinho. **Metodologia do ensino de artes.** Porto Alegre: SER - SAGAH, 2017.

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS: ENSINO PARTICIPATIVO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Aloísio Lemes Rodrigues
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

O ensino contemporâneo, especialmente no âmbito da educação profissional, exige uma constante mudança de postura, tanto do professor quanto do estudante, visando um resultado esperado de aprendizagem significativa e uma formação satisfatória às exigências do mercado de trabalho.

Neste contexto, novas demandas são impostas às instituições de ensino, pois almeja-se um perfil de estudante com habilidades diferenciadas visto que “as novas gerações de estudantes serão chamadas para realizar tarefas mais exigentes em termos de criatividade, raciocínio analítico e interação com outras pessoas” (FEFERBAUN; KLAFKE, 2020, p. VII).

O desafio deste projeto é procurar demonstrar como melhor capacitar o aluno do curso técnico em serviços jurídicos para o cenário social contemporâneo, mediante a utilização de metodologias de ensino capazes de produzir esse resultado.

Para que isto ocorra, vamos analisar a efetividade do uso de metodologias ativas que surgem como opção para atender essas necessidades, em confronto com o ensino tradicional, buscando apresentar as conclusões oriundas dessa experiência, especificamente no campo do ensino técnico jurídico.

Partindo das experiências metodológicas adotadas ao longo da trajetória do autor deste estudo e docente de algumas disciplinas no curso Técnico em Serviços Jurídicos, no período de 2011 a 2021, o projeto tem por objetivo expor um dos modelos didáticos que efetivamente proporcionaram um aprendizado preparatório de qualidade.

Procedimentos metodológicos

A partir da experiência prática do modelo tradicional de ensino, cujo processo é centralizado no professor, surge o propósito de confrontar o resultado deste tipo de método com aquela aprendizagem desenvolvida através do uso de outras dinâmicas que promovem o envolvimento e interação dos alunos.

Assim, o enfoque deste projeto é no sentido de investigar quais os resultados qualitativos obtidos na formação de técnicos em serviços jurídicos cujo aprendizado foi estabelecido por metodologias ativas. Nota-se um critério descritivo e experimental para avaliar o nível do aprendizado, baseado na observação de desempenho.

Desse modo, durante o estágio, a parte concedente procederá na avaliação quanto ao resultado da aprendizagem dos alunos, emitindo parecer acerca das habilidades adquiridas e competências desenvolvidas pelo técnico em formação ao longo do curso.

Portanto, a unidade concedente do estágio vai avaliar se o nível de aprendizado foi satisfatório ou insatisfatório, mediante parecer elaborado com este objetivo de aferir a efetividade das habilidades adquiridas.

Resultados e discussão

A discussão em questão envolve, portanto, o alcance de resultados obtidos a partir da comparação entre o emprego do ensino tradicional e o ensino participativo envolvendo uso de metodologias ativas. Considerando as exigências do cenário educacional e o perfil estudantil contemporâneos, hoje em dia não se cogita somente a transmissão de informações como antes, mas a disposição de conferir protagonismo aos alunos.

As novas ferramentas pedagógicas não podem conviver com as pedagogias do século XIX que, ainda hoje, preponderam na grande maioria das escolas (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2019, p. 9).

A necessidade de transformação na maneira de ensinar é sensível quando considerado o cenário em que se tem um profissional com formação jurídica no papel de professor mas, por outro lado, com dificuldade de alcançar a compreensão dos alunos acerca do conteúdo de ensino. O que fazer? Que metodologia adotar? Eis os questionamentos que surgem.

Nesse contexto, oportuna a pergunta proposta por Feferbaun e Klafke (2020, p. 8).

Por que achamos que você deve adotar um ensino jurídico que confere maior protagonismo ao estudante, que estimula maior interação entre docente e estudantes em sala de aula e menor enfoque sobre a transmissão de conteúdo?

A resposta a esse questionamento surge automaticamente quando o professor se depara com uma geração de alunos que, por sua vez, têm expectativa de obter respostas imediatas à solução de casos ou problemas da rotina social e jurídica. Ou seja, a necessidade de desenvolver a capacidade reflexiva e criativa dos alunos para a proposição de soluções a problemas modernos acaba impondo-se neste sentido.

Nessa perspectiva, surge a necessidade do uso de metodologias mais dinâmicas em sala de aula, envolvendo o aluno ativamente no processo de aprendizagem de modo a prepará-lo para o mercado de trabalho. E quais ferramentas utilizar?

A ideia trazida por Feferbaun e Klafke (2020, p. 11) parece nos dar uma direção bastante precisa:

Se somos incapazes de prever o mercado de serviços jurídicos para o qual estamos formando nossos estudantes, então devemos orientá-los para se adaptarem a novas realidades, identificarem problemas e proporem soluções. Isso somente é possível colocando-os diante de situações em que devem desenvolver essas capacidades.

De fato, a experiência com o uso de metodologias ativas que colocam o aluno diante de situações concretas, a partir de simulações e desafios para solução de situações-problemas, além de estudos de caso, dentro duma dinâmica de grupos, proporcionaram uma oportunidade de desenvolver a autonomia e trabalhar as competências e habilidades que qualificam o futuro profissional.

O trabalho em grupo produz bastante resultados na medida em que se cria a oportunidade de troca de opiniões e debates, diante de simulações e situações reais, num espaço seguro como a sala de aula.

Nesse sentido Bacich e Moran (2017, p. 80), corroboram a importância e efetividade dessa estratégia de ensino do trabalho em grupo:

Por essas e outras questões, o trabalho em grupo desponta como uma alternativa ao modelo tradicional, por meio da qual os alunos podem estabelecer uma relação dialógica e dialética com seus colegas e professores. Assim, eles compartilham diferentes momentos e

percursos de aprendizagem, trocando distintas experiências de vida e educacionais.

Quando passamos a promover essa aproximação dos estudantes com a realidade, especialmente por meio de estudos de caso e situações-problema na dinâmica de grupos, o resultado, não só na aprendizagem, mas na compreensão da complexidade das relações sociais e dos contextos das normas e no desempenho em resolver problemas como se fossem da vida real, é bastante significativo.

Considerando que a formação do técnico em serviço jurídico está relacionada com a capacitação para apoio em serviços de natureza jurídica que, por sua vez, envolve habilidades, por exemplo, para o manejo e organização de documentos técnicos no âmbito jurídico-administrativo, reputa-se oportuno o trabalho em grupo visando a compreensão da dinâmica existente no campo de atuação. Tal prática permite ao aluno ter uma visão mais clara e precisa acerca das competências a serem observadas pelo futuro técnico em formação.

Desse modo, apesar do resultado esperado ser satisfatório com o uso das metodologias ativas e a promoção do ensino participativo, portanto, mais efetivo que o ensino tradicional, nunca é demais buscar o aprimoramento daquilo que foi aplicado visando sempre melhorias em termos de resultado na aprendizagem dos futuros técnicos, não excluindo, de forma alguma, o caráter colaborativo do ensino, cujo papel do professor é descrito por Bacich e Moran (2017, p. 86):

O papel do professor era o de intervir nos grupos, identificando dificuldades de compreensão dos textos e da proposta de situação de sala de aula a ser analisada; esclarecendo dúvidas; auxiliando na articulação entre teoria e prática; envolvendo todos os alunos na produção da tarefa, chamando a atenção para a importância da implicação e solucionando questões atitudinais relacionadas ao trabalho em grupo; além de zelar pelo cumprimento dos objetivos estabelecidos no início da aula.

Considerações finais

Como professor com pouca formação didático-pedagógica, sempre nos defrontamos com esse desafio de descobrir como alcançar os objetivos de ensinar e capacitar os alunos de modo a estarem minimamente preparados para o mercado de trabalho contemporâneo.

Com o emprego de metodologias inovadoras que sobressaem aquele ensino tradicional no qual fomos formados, observamos que a sua aplicação funciona, ou

seja, produz resultados práticos. Fazendo o comparativo proposto na introdução deste trabalho, observamos a insuficiência do método tradicional de ensino e a necessidade atual e oportuna da utilização de estratégias que envolvam o estudante no seu processo de aprendizagem.

O estímulo ao aperfeiçoamento na maneira de ensinar é sempre bem-vindo para o bem do futuro profissional. Assim, as metodologias que permitem maior diálogo, interação e análise de contextos contribuem para a melhor execução dos conteúdos, com aprendizado efetivo e desenvolvimento de habilidades relacionadas, contribuindo, portanto, para formar técnicos efetivamente aptos para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Mercado de Trabalho; Educação Profissional; Metodologias Ativas.

Referências:

FEFERBAUN, Marina; KLAFKE, Guilherme Forma. **Metodologias ativas em direito:** guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Metodologias Ativas:** desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.

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

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: O ENSINO DE ZOOSES PARA ALUNOS DO CURSO PROFISSIONALIZANTE EM AUXILIAR DE VETERINÁRIA NA ESCOLA QWERTY DE DOM PEDRITO/RS

Isabel Gonçalves de Gonçalves
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem visam estimular a participação dos alunos de forma conjunta e compartilhada com o professor na construção do conhecimento. Se alicerçam na compreensão do aluno, sua participação e no seu desenvolvimento educacional, pois as práticas pedagógicas possuem foco no desenvolvimento de competências. Nesse aspecto, as aulas são planejadas de forma a promover a autonomia e despertar a curiosidade e o interesse do estudante, bem como a estimular a tomada de decisão na busca por respostas às questões de contexto real da vida e do mundo do trabalho (PERONI *et al.* 2018).

Durante o percurso, os alunos devem entender, ouvir, falar, perguntar, discutir, trabalhar em grupo, aprender e compartilhar experiências. Para que estas estratégias sejam adotadas são necessários: organização, planejamento, elaboração dos objetivos e o estabelecimento de um compromisso mútuo entre docentes e alunos (SENAC, 2018). As metodologias ativas podem ser inseridas na sala de aula como identificação de problemas e elaboração de projetos (PERONI *et al.* 2018).

A aprendizagem baseada em projetos favorece o trabalho em equipes, desenvolvendo habilidades condizentes às demandas sociais, criatividade, autoestima, colaboração e comunicação. O professor fica mais próximo dos alunos facilitando o conhecimento (OLIVEIRA; SPAZZIANI; OLIVA, 2014). Considera-se que “a atuação do professor como mediador do conhecimento é imprescindível para aproximar a realidade da ciência à realidade do aluno” (PERONI *et al.*, 2018, p. 14). Em relação aos projetos Bacich (2019, p. 35) afirma que eles:

[...] são ainda espaços para desenvolver múltiplas inteligências, cooperação e trabalho em grupo. É pouco provável que os estudantes consigam passar todos pelos mesmos aprendizados e realizarem as mesmas tarefas. A montagem dos grupos deve ser intencional, juntando alunos com habilidades diferentes para que eles possam colaborar no desenvolvimento das atividades. Ao propor grupos produtivos, estabeleça os papéis dos alunos, como registro, organização, trabalhos manuais, desenho, trabalho com dados, entre outros. Estes papéis não precisam ser os mesmos em todas as etapas, eles podem e com isso, desenvolverem diferentes habilidades no mesmo projeto.

Evidenciada a potencialidade do trabalho com a Aprendizagem Baseada em Projetos, este estudo debruça-se sobre uma proposta pedagógica com seu uso em uma escola do de Dom Pedrito/RS. O município está localizado no extremo Sul do Brasil com 38.589 habitantes (IBGE, 2018). Possui uma relação de número de cães por habitantes em torno de dois a três animais para cada indivíduo. Essa relação é 10 vezes mais que a OMS preconiza para países em desenvolvimento que é na proporção 1:7 cão por habitante (FEIJÓ *et al.* 2011). Atualmente a cidade é considerada zona endêmica da hidatidose (HOFFMANN; MALGOR; RUE, 2001). A hidatidose é uma zoonose sócio econômica principalmente nos municípios próximos à fronteira do Rio Grande do Sul com a Argentina e Uruguai. Causa perdas na saúde humana e na produção animal.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), zoonoses são doenças ou infecções naturalmente transmissíveis entre animais vertebrados e seres humanos (BRAZ, 2020, p. 327). Nesse sentido, por serem doenças de grande importância sanitária ao homem e aos animais e pelo desconhecimento da população quanto aos principais métodos de prevenção desta doença, este trabalho tem como objetivo propagar informações sobre a profilaxia e controle da hidatidose através de metodologias ativas baseadas em projetos, tendo como público alvo os alunos matriculados no curso de Auxiliar de Veterinária da Qwerty, escola de ensino profissionalizante de Dom Pedrito.

A escola Qwerty é uma instituição de ensino de direito privado, criada em 2008. Destaca-se pela contribuição na formação de jovens e adultos, cumprindo papel social de suma importância para na região. A instituição prima por um ensino vai além dos aprendizados dentro da sala de aula, buscando formar profissionais com conhecimento em suas áreas, mas que também saibam lidar com as adversidades do mercado de trabalho, com a importância do trabalho em equipe, e com um espírito criativo e livre. Desta forma, propicia-se condições favoráveis para que o aluno conquiste autonomia para ser, criar, realizar e propor

novas ideias e princípios, tendo como parâmetro a coletividade que se sobrepõe à individualidade. A escola possui cursos técnicos de enfermagem, informática, agronegócios e serviços jurídicos e cursos profissionalizantes em auxiliar de veterinária, gestão empresarial, atendente de farmácia e informática kids (QWERTY, 2021).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa a ser realizada será de caráter exploratório e qualitativo que visa favorecer a familiaridade do tema a ser estudado e uma melhor compreensão do problema a ser investigado. A amostra será reduzida e a coleta de dados não será estruturada. A perspectiva da pesquisa qualitativa se configura pela não preocupação com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão do grupo social ou da organização. (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009).

O trabalho será realizado com os alunos do curso profissionalizante da Qwerty Escola em Dom Pedrito. As aulas do curso terão início em junho e término em dezembro de 2021. A carga horária total será de 50h/aulas. A faixa etária dos alunos matriculados, 22 até o momento, é de 15 a 20 anos. Inicialmente o tema será abordado através de aulas expositivas, vídeos e pesquisas sobre conceitos e o problema da “hidatidose como zoonose” na cidade. Após serão organizados quatro grupos de forma aleatória. Na sequência serão sorteadas e distribuídas as atividades.

Atividade 1 = Elaboração de 5 perguntas para entrevistas a serem realizadas sobre a temática em questão.

Atividade 2 = Entrevista com os profissionais de saúde (médico que faz o diagnóstico por imagem (ecografia) e o médico cirurgião.

Atividade 3 = Entrevista com o prefeito sobre o controle sanitário dos animais comunitários e coleta de dados na inspetoria veterinária (notificações da presença de cistos em animais abatidos no município)

Atividade 4 = Entrevista com a ONG Coração Amigo.

Como produto final os alunos deverão criar os “Folders Explicativos” que sejam capazes de sensibilizar as pessoas para a conscientização sobre a gravidade da doença, bem como as medidas de controle e responsabilidade com os animais. Poderão usar ferramentas digitais, imagens, figuras, calendário sanitário adaptado ao município, entre outros.

Após, os folders explicativos gerados serão compartilhados no *site* da escola. Pretende-se abrir uma votação com todos os alunos da escola (dos cursos técnicos

e profissionalizantes) para a escolha da melhor produção. O grupo classificado receberá desconto na mensalidade do curso. Pretende-se também levar os alunos nas rádios AM e FM da cidade para compartilharem as suas experiências, bem como entrevistas no portal de comunicação da *Qwerty on line*.

Resultados esperados

Espera-se que a realização desta intervenção pedagógica organizada por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos traga contribuições significativas na aprendizagem dos alunos. Acredita-se que esta experiência agregue conhecimento ao grupo e favoreça o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, a criatividade, o raciocínio, dentre outras.

Espera-se que a metodologia utilizada tenha boa aceitação pelos alunos e proporcione um maior conhecimento estimulando a responsabilidade e a capacidade de mobilização de recursos na busca da solução de problemas de forma inovadora. É esperado que a metodologia seja adotada e incorporada como nova ferramenta à docente condutora da proposta e também autora deste estudo. Deseja-se melhoria no processo de ensino e aprendizagem e uma inovação na ação pedagógica desenvolvida. Neste contexto, acredita-se que o modelo de aprendizagem baseado em projetos incentiva nos alunos o trabalho em equipe, melhor comunicação, envolvimento e colaboração.

Considerações finais

O desenvolvimento de trabalhos sobre zoonoses nas escolas técnicas é de grande importância para a sociedade, visto que contribui para a difusão de informações e colaboração na prevenção destas doenças. No atual cenário de pandemia observa-se que existem confusões alarmantes entre os estudantes e a comunidade sobre doenças virais, bacterianas e parasitárias.

Acredita-se que com a centralização do aluno para a indagação e resoluções de problemas seja possível aprender experimentando, vivenciando e agindo sobre o próprio objeto de aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Aprendizagem baseada em Projetos; Zoonoses; Saúde Pública.

Referências

BACICH, L. **Aprendizagem baseada em projetos**: desafios da sala de aula em tempos de

BNCC. Revista Educatrix, ano 8, nº 14, 2019. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2019/01/16/planejamento-reverso-e-bncc>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRAZ. J. Anim. Environ. Res., Curitiba, v. 3, n. 2, p.326-333, abr./jun. 2020. ISSN 2595-573X 327. **Brazilian Journal of Animal and Environmental Research**. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJAER/article/viewFile/8728/7485>. Acesso em: 15 mai. 2021.

FEIJÓ, Fernanda Dornelles; FREITAS, Laurem Valiente De; SAWITZKI, Greici Cortez; COSTA, Pablo Tavares Da; BRUM, Larissa Picada. Levantamento da população canina na zona urbana do município de Dom Pedrito, RS. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 3, n. 2, 3 fev. 2013. Edição v. 3 n. 2 (2011): Anais do 3º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA: Salão de Pesquisa. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/60497>. Acesso: 20/04/2021.

HOFFMANN, Adriane Nunes; MALGOR, Ramiro, RUE, Mario Luiz de La. **Prevalência de Echinococcus granulosus (Batsch, 1786) em cães urbanos errantes do município de Dom Pedrito (RS)**. Brasil. Cienc. Rural [online]. 2001, vol.31, n.5, pp.843-847. ISSN 1678-4596. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-84782001000500017>. Acesso em: 10 mai. 2021.

IBGE. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - *IBGE* é o principal provedor de Unidades da Federação 2018 -18/05/2021. **Comunicado sobre o Censo 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 mai. 2021.

OLIVEIRA, J. B. B; SPAZZIANI, M. L; OLIVA,V. N. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Pró-Reitoria de Graduação, 2014. 144 p. Cadernos Prograd: **Coletânea das Experiências de Inovação na Graduação da Unesp**. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/prograd/cadernos_prograd_inovacao_graduacao.pdf. Acesso em: 17 mai. 2021.

PERONI, Alexandre de Lima; BEDIN, Larissa Hammerschmidt; MARMENTINI, Cláudia Cristina; ROSA, Fernanda Regina da. **Métodos alternativos de abordar zoonoses no Ensino Fundamental**: música, gincana e tecnologia. Revista Fluminense de Extensão Universitária, 2018. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RFEU/article/view/1230>. Acesso em: 17 mai. 2021.

QWERTY. Escola de Educação Profissional. Dom Pedrito/RS. Disponível em: <https://escola.qwerty.com.br>. Acesso em: 12 mai. 2021.

SAWITZKI, G. C.; FREITAS, L. V.; VIEIRA, T. P.; BRUM, L. P. **Complexo Equinococose**: Situação atual, Medidas de Controle e Perspectivas para o Futuro no Município de Dom Pedrito/RS. v.1 n.1(2009). Anais do 1º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/62144>. Acesso em: 11 mai. 21.

SENAC. Departamento Nacional. **Metodologias ativas de aprendizagem**. Senac, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2018. 43 (Coleção de documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 7). Bibliografia: p. 40-43. Disponível em: https://www.dn.senac.br/wp-content/uploads/2020/10/Doc_Metodologias-Ativas_final.pdf. Acesso em: 7 mai. 2021.

SILVEIRA; Denise Tolfo Silveira; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa**. Org. GERHARDT, Tatiana Engel Gerhardt; SILVEIRA, Denise Tolfo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CATALISADORES: UMA PROPOSTA DE JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Guilherme Taufer
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

No atual momento, se vivencia um mundo dinâmico, globalizado, competitivo, repleto de transformações e trocas que influenciam diretamente os processos educativos e de formação de pessoas. Exige-se dos professores uma flexibilidade às variadas estratégias didáticas que permitam identificar a realidade que se está inserido, e, ações estratégicas, para que os estudantes tenham essa mesma capacidade de diagnóstico e síntese (MATIAS; NASCIMENTO; SALES, 2020).

Para o entendimento da área da química são necessárias diversificadas experiências, vivências práticas em sala de aula ou laboratórios, que vão muito além do que abordagens demasiado teóricas e expositivas. Qualquer ambiente educativo requer métodos inovadores, ou no mínimo renovadores, no processo de ensino aprendizagem, para tornar mais intensa a motivação dos estudantes, fazendo com que eles se tornem os protagonistas em sua busca pelo conhecimento (MATIAS; NASCIMENTO; SALES, 2020).

Nesse contexto, o jogo ou as atividades lúdicas, se mostram como ferramentas potenciais na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem. Ao longo da história, os jogos sempre estiveram presentes na vida do ser humano, em diferentes civilizações e épocas, já foi utilizado largamente com intuito formativo, abordando desde aspectos sociais, militares e até acadêmicos (CUNHA, 2012). O jogo pode ser considerado como:

“[...] qualquer atividade lúdica que tenha regras claras e explícitas, estabelecidas na sociedade, de uso comum e, tradicionalmente aceitas, sejam de competição ou de cooperação. De um modo geral, os jogos sempre estiveram presentes na vida das pessoas, sendo empregados com várias finalidades, tais como disputa, diversão ou como forma de aprendizagem” (MIRANDA; SOARES, 2020; p.1).

Soares (2004), afirma que o adulto se utiliza de atividades lúdicas por diversos motivos, como passatempo, fuga de sentimentos atribulados ou mesmo da realidade. No adulto, as atividades lúdicas não são espontâneas, não estão atreladas ao seu processo de desenvolvimento, tornando a adesão de caráter voluntário, se utilizadas no processo motivacional, contribuindo no estreitamento de laços entre professores e alunos (MIRANDA; SOARES, 2020).

Cunha (2012), salienta que é necessário que haja uma intenção lúdica por parte do professor, porém é necessário que as atividades atendam aos princípios educacionais, levando em consideração o equilíbrio entre o lúdico e o didático para êxito dos objetivos pedagógicos.

O jogo didático, dependendo da dinâmica que é utilizado, pode ser empregado com diferentes objetivos na prática docente, que passando pela fase de diagnóstico da turma, para despertar o interesse em um novo assunto abordado, fixação e/ou reforço de conteúdos já trabalhados em sala de aula (MATIAS *et. al.*, 2019) e até mesmo como forma de avaliação (CLEOPHAS *et. al.*, 2020).

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de jogo didático a ser testado em disciplinas de química geral, química inorgânica, entre outras disciplinas que necessitam uma abordagem teórica de cursos profissionalizantes.

Procedimentos metodológicos

A proposta intitulada Catalisadores, é um jogo em que os participantes agem como catalisadores em uma reação de neutralização ácido-base de Arrhenius e pode ser classificado como tipo I, de acordo com a classificação de Soares (2004), pois utilizará recursos que simulam conceitos.

Materiais: Bolas de isopor pintadas na cor amarela, com o símbolo do enxofre (S); cinza, com o símbolo do sódio (Na); vermelha, com o símbolo do oxigênio (O); e azul, com o símbolo do hidrogênio (H); Tubos plásticos de preferência rígidos, para representar as ligações; Caixas de papelão para acomodar as estruturas com volume e número que exceda os de estudantes da turma;

Procedimento: O coordenador do jogo separa a turma em dois grupos, e utilizando marcações no chão ou mesmo as mesas, determina uma área para cada grupo que representará o meio reacional. Em um dos lados se coloca uma caixa com os reagentes, as estruturas do ácido sulfúrico e do hidróxido de sódio, e no lado oposto uma caixa vazia que será destinada aos produtos.

Ao sinal combinado com os participantes, as equipes deverão neutralizar o ácido sulfúrico, extraindo a esfera que representa o próton, utilizando o hidróxido de sódio, extraindo da estrutura que representa o ânion hidroxila, obtendo como produtos a água, que deverá ser montada com as estruturas extraídas, o sal sulfato de sódio.

Será avaliado qualitativamente durante e após a dinâmica o envolvimento e a assertividade de cada grupo em relação à reação, e após o jogo será realizado uma avaliação por parte dos estudantes em forma de roda de conversa.

Resultados e discussão

Para elaboração ou adaptação de cada proposta de jogo com esta dualidade lúdico-pedagógica, é fundamental que o proponente conheça as características essenciais do corpo discente em que será aplicado essa proposta, pois os gostos pessoais dos estudantes poderão – e irão – contribuir significativamente na construção dessa ferramenta. Como observam Miranda e Soares (2020) em que o jogo proposto, apesar de facilmente absorvido pela turma, expôs uma dificuldade inicial pelo desconhecimento do jogo original que a proposta foi adaptada.

As atividades lúdicas propiciam um ambiente colaborativo e livre de expressão, em que o erro se torna uma oportunidade de intervenção, sem que haja constrangimentos, porém, de acordo com Soares (2004), é de grande importância que as regras sejam claras e consensuais, para um bom andamento da atividade. No momento em que há liberdade de expressão e aceitação voluntária de um código de conduta próprio do jogo, espera-se observar o cumprimento do que foi previamente combinado.

Considerações finais

O jogo possui como princípios as regras, a mobilização, a aplicação e a síntese, na qual o ensino conceitual se favorece também para as construções dos conhecimentos, e portanto, como aliado ao método de ensino.

Atividades lúdico-pedagógicas podem ser uma poderosa ferramenta motivacional, porém não deve ser utilizado de maneira única ou demasiada, deve constituir mais uma entre tantas outras ferramentas na prática docente.

Palavras-chave: Ensino Profissionalizante; Ensino de Química; Jogo Didático;

Referências

CLEOPHAS, Maria das Graças; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOUZA, Francislê Neri de; Marcelo LEÃO, Brito Carneiro. Jogo de Realidade Alternativa (Arg) Como Estratégia Avaliativa no Ensino de Química. **Investigações em Ensino de Ciências** – V 25 (2), pp. 198-220, 2020. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1702>. Acesso em: 18 mai. 2021.

CUNHA, Marcia Borin da. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola** - V. 34, N° 2, p. 92-98, maio 2012. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acesso em: 18 mai. 2021.

MATIAS, Felipe da Silva; NASCIMENTO, Felipe Tavares do; SALES, Luciano Leal de Moraes. Jogos Lúdicos como ferramenta no ensino de Química: teoria versus prática. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 2, ago. 2019. ISSN 2526-3560. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/281>. Acesso em: 27 maio 2021.

MIRANDA, Ana Flávia Souza; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Jogos educativos para o ensino de Química: adultos podem aprender jogando? **Debates em Educação**, Maceió, V. 12, N°. 27, Maio/Ago.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **O Lúdico em Química: Jogos e Atividades Aplicados ao Ensino de Química**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6215/4088.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mai. 2021.

Resumo expandido · Aprendizagem Ativa

ENSINO HÍBRIDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Ana Carla Penteado Feltrin
Edson Moacir Ahlert

Introdução

Metodologias ativas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH; MORAN, 2018). No desenvolvimento das metodologias ativas, o professor deixa de ser protagonista e passa a ser mediador do processo ensino-aprendizagem. Para tal, os professores são desafiados a inovar no estabelecimento de técnicas e estratégias de ensino, em uma busca constante de prender a atenção de seus alunos, motivando-os a assumir sua autonomia. Por isso é preciso que o profissional de ensino esteja sempre atento às novas possibilidades, a fim de que o novo possa ser somado aos conhecimentos prévios dos acadêmicos, resultando em novas atitudes e posicionamentos (SILVA, 2017).

Como ponto de partida ao se repensar as práticas docentes, relatos do emprego da abordagem de ensino híbrido aumentaram consideravelmente durante o período pandêmico atual, e, nesse contexto assentado sobre uma mescla de saberes acumulados, inúmeras incertezas e elevada carga de improviso, o docente se viu aos tombos para assegurar um processo de ensino-aprendizagem efetivo e de qualidade (SILVEIRA, 2021). Diante de tantas necessidades e desafios, a proposta híbrida de ensino surge como possibilidade de adequação, modernização e, conseqüentemente, um ensino mais socialmente engajado e capaz de dar algumas das respostas exigidas pelo atual contexto social (SILVA, 2017).

Nesta perspectiva, utilizando como base uma instituição de ensino superior em que a autora trabalha com metodologias ativas e que implementou o Ensino Híbrido no ano de 2021, a pesquisa teve como objetivo analisar as experiências de docentes do ensino superior, quanto ao que estes observam como possibilidades e desafios da abordagem híbrida.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui natureza qualitativa e caráter descritivo, a análise dos dados partiu da aplicação de um questionário. O questionário contou com cinco

perguntas direcionadas à docentes do curso de Farmácia de um instituto de ensino superior privado do norte do Rio Grande do Sul, as perguntas buscavam analisar as experiências dos docentes com o emprego do ensino híbrido. Em particular buscou-se saber a impressão dos docentes acerca das possibilidades e desafios, formas de avaliação e a percepção dos alunos e dos próprios docentes acerca da abordagem de ensino. Foi enviado convite à participação via aplicativo de WhatsApp para os sete professores pertencentes ao colegiado do curso, aceitaram participar da pesquisa dois docentes, tratados neste trabalho como docente A e docente B, estes receberam o questionário estruturado via link da plataforma Google Formulários.

Resultados e discussão

No que tange ao Ensino Híbrido é importante ressaltar o quanto é preciso que o aluno se perceba como protagonista de seu conhecimento, isto é, responsável por seu comprometimento e autonomia (SILVA, 2017). Essa autonomia, é ressaltada pelo docente A, este enfatiza que quando dada autonomia ao estudante de forma repentina, pode acarretar em certa dramatização e resistência para o desenvolvimento das atividades solicitadas. Porém, ao exercer sua autonomia, conforme enfatiza o docente B, fazendo as atividades assíncronas propostas, o aluno se torna mais participante nas atividades síncronas. O que poderia ser sanado, segundo o docente A, por um processo gradual de migração do ensino clássico para o híbrido, visto que esta abordagem exige maturidade e comprometimento do indivíduo ainda vinculado com o ensino tradicional, e, com dependência de aprendizado baseada na figura do professor.

Os docentes também foram questionados sobre suas interações com os alunos, quais observações e experiências das percepções sobre a aprendizagem invertida trabalhada no ensino híbrido. Os professores relatam que os estudantes possuem dificuldade com a autorresponsabilidade ao executar tarefas, como o já observado acima, mas quando essa dificuldade é superada estes apresentam melhora na aprendizagem.

Para o docente A, os alunos chegaram a relatar que as dificuldades enfrentadas na execução de uma atividade prática fizeram com que eles raciocinassem do significado de alguns conceitos trabalhados em teoria. O relato do docente vem de encontro ao que dizem Bacich e Moran (2015), os autores apontam que diversos estudos têm demonstrado que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam pensar criticamente sobre os conteúdos estudados.

Nesse sentido os professores foram questionados se observam ganho no desempenho (em termos de tempo e aprendizado) dos alunos com o Ensino Híbrido, e ambos responderam que sim. O docente A complementou que ao ser aplicado racionalmente e com a adesão dos estudantes, o ensino híbrido aprimora de forma considerável o rendimento e aprendizado, também permitindo que os alunos desenvolvam competências e habilidades de maneira coerente e proporcional às suas capacidades.

O ensino híbrido apresenta aspectos positivos e possibilidades, dentre eles maior contato do aluno com situações reais de aprendizagem (SILVA, 2017). O que vai de encontro à percepção do docente B, para este, com a abordagem o aluno se conhece melhor e conhece as melhores formas para seu aprendizado, além de perceber a importância da integração teoria e prática.

No entanto, não podemos dizer que seja fácil, desafios também são propostos, quando questionados sobre esses desafios, os docentes pontuaram: desenvolvimento da autonomia, auto responsabilidade do aluno na execução das tarefas, maturidade e comprometimento dos alunos para com as abordagens e a necessidade da formação e capacitação de professores para atuarem de forma mais plena e harmônica no uso das ferramentas desta modalidade de ensino.

No que tange a capacitação docente, com a “mudança” na função desempenhada, aos docentes, surge a indagação de que se a atual formação de professores atende esta demanda.

Entretanto, para que de fato esta seja realizada de maneira contínua, deve ser construída de forma crítica e reflexiva, a qual possibilite ao professor investigar e transformar a sua prática pedagógica em sala de aula (MORAIS; SOUZA, 2020).

Assim, as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORAN, 2015). Essa reelaboração pode ser realizada a partir do processo avaliativo dos discentes pelo docente, com as evidências que os alunos apresentam sobre a aprendizagem traduzidas em notas.

Dessa forma, foi perguntado aos entrevistados se essas evidências seriam motivadoras de um novo planejamento disciplinar, O professor A disse que costuma considerar qualquer tentativa de construção de raciocínio em uma determinada problemática, assim como formas alternativas propostas pelos alunos para enxergar uma determinada situação. Também afirmou que busca artifícios justamente para criar um cenário que induza que os estudantes saiam de sua zona de conforto.

Porém, foi consenso entre os entrevistados que o processo avaliativo é feito no sentido de avaliar os alunos no desenvolvimento de competências, observadas através da capacidade de demonstrar conhecimento teórico, capacidade de aplicação prática e capacidade de resolver problemas que problematizam as diferentes situações e conceitos estudados.

Considerações finais

Ainda são poucos os estudos que tratam sobre o olhar, as experiências, de docentes na condução da abordagem de Ensino Híbrido. Principalmente diante do contexto atual, onde a pandemia acelerou o processo de migração de metodologias de ensino, e as instituições de ensino tiveram que aderir ao ensino remoto de forma abrupta, cada vez mais veremos pesquisas que tratem desse tema.

Os profissionais da educação foram retirados de sua zona de conforto e “jogados” em um mundo de ensino virtual, realidade na qual, em sua grande maioria, não se encontravam aptos ou tão pouco possuíam formação. De acordo com o apresentado pelos entrevistados fica clara a necessidade de formação continuada dos docentes, para que estes possam incentivar, motivar e conduzir os estudantes em busca de sua autonomia e consolidação da auto responsabilidade.

Por fim, esse trabalho contou com a colaboração de dois professores, mas é importante que, no futuro, essa investigação seja realizada com uma gama maior de profissionais. O que garantiria, por exemplo, a disponibilização de dados a outras instituições de ensino que queiram adotar a metodologia de ensino.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Ensino híbrido, Experiência docente.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. São Paulo.

Revista Pátio, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

MORAIS, A. P. M.; SOUZA, P. F. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Devir Educação**, p. 10-32, 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto - PROEX/UEPG, p. 15 - 33, 2015.

SILVA, E. R. O ensino híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios. **Porto das Letras**, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2017.

SILVEIRA, I. F. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, n. Especial, 2021.

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM PRÁTICA POR MEIO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

Antônio Augusto Alves
Maria Claudete Schorr

Introdução

Durante os anos 90, o termo letramento era relacionado à habilidade de ler e escrever e a capacidade de consumir textos impressos, mas a partir dos anos 2000, com a popularização das mídias digitais e com o fortalecimento da campanha de inclusão digital da população, houve a adoção do termo “letramento digital”, ou seja, o cidadão deve ser capaz de utilizar recursos tecnológicos e digitais para tarefas básicas do dia a dia (ler notícias, ler e enviar mensagens eletrônicas, pesquisar e assistir vídeos, entre outros).

Porém é inegável que a sociedade é cada vez mais dependente da tecnologia, e é papel do educador preparar os cidadãos do futuro para o uso responsável e ético destes recursos. A adesão da tecnologia pela população tem nos mostrado que é necessária a sua utilização para promover o desenvolvimento das competências científicas e computacionais, nos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Silva (2009) destaca que o desenvolvimento do pensamento computacional quando associado ao aprendizado significativo dos conceitos científicos, é uma grande oportunidade aos alunos, pois aprender conceitos de lógica de programação permite desenvolver a habilidade de programar os computadores para a realização de diversas tarefas.

Para Schumacher *et al.* (2017), ciências como: física, química, matemática, economia, sociologia, música e tantas outras, sejam exatas ou humanas, podem interagir e formar um pensamento interdisciplinar único.

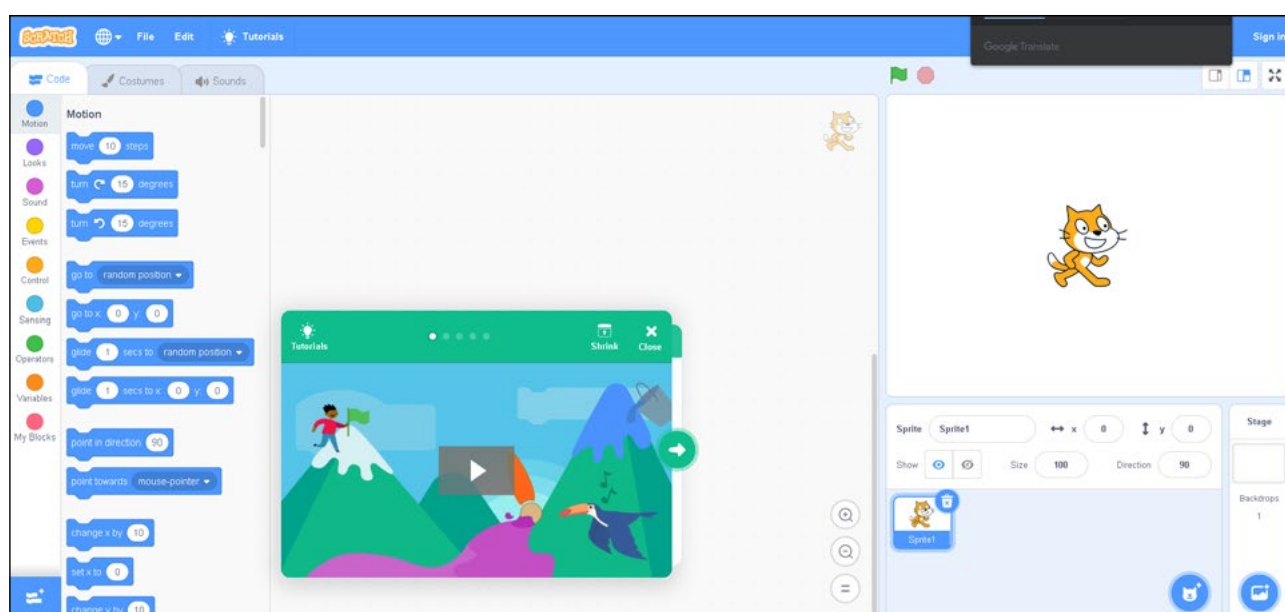
O pensamento computacional é definido por Qin (2009) como uma maneira de pensar que utiliza conceitos e metodologias da computação para resolver questões em um amplo espectro de assuntos, oferecendo, então, um conjunto de habilidades importantes para qualquer das ciências modernas.

Diversos trabalhos da área da computação exploram o uso da informática educacional e da robótica com o objetivo de desenvolver o pensamento computacional dos educandos. Pode-se destacar os seguintes estudos:

- O *software* navegando no mundo do pensamento computacional (ARAÚJO; NETO; TEIXEIRA, 2020) é uma alternativa para que os docentes possam trabalhar e potencializar o pensamento computacional em sala de aula.

- A pesquisa realizada por Santos (2019) utilizou o *software Scratch* (scratch.mit.edu) para desenvolver o pensamento computacional em alunos do ensino superior, conforme Figura 1.

Figura 1: Interface do *software Scratch*.



Fonte: Scratch (2021).

A pesquisa de Atmatzides e Demetradis (2014) tem relação com a pesquisa proposta neste trabalho. Este trabalho busca encontrar uma abordagem didática para a aplicação de atividades relacionadas à robótica educacional, com o objetivo de desenvolver o pensamento computacional em estudantes do ensino médio.

A proposta deste trabalho tem como objetivo principal, utilizar uma abordagem com metodologias ativas de ensino e aprendizagem para colocar o aluno como protagonista no processo de aprendizagem. O desenvolvimento do pensamento computacional integrado ao uso da robótica educacional é uma disciplina capaz de desenvolver diversas competências nos estudantes, bem como, instruir sobre a tecnologia atual, já que a robótica educacional permite ao

estudante estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos em disciplinas teóricas e a sua aplicação prática.

Por fim, o presente trabalho tem por objetivo avaliar a eficiência da integração de metodologias ativas e a robótica educacional para o desenvolvimento do pensamento computacional. O presente trabalho também irá avaliar se o uso de um simulador de circuitos integrados com Arduino possui a mesma eficiência das aulas com utilização do kit de robótica educacional.

Procedimentos metodológicos

A abordagem deste trabalho, será baseada na investigação da concretização e consolidação dos conceitos e práticas relacionadas à robótica por parte dos alunos e encontra-se ainda na fase de uma proposta. Os procedimentos metodológicos serão divididos em três etapas:

1. Todos os alunos participantes terão uma introdução sobre os conceitos relacionados a lógica de programação e robótica em um formato de sala de aula invertida (*flipped classroom*). Por definição, sala de aula invertida é uma metodologia ativa onde o aluno estuda o conteúdo teórico em casa e a sala de aula se torna um ambiente de discussão, questionamento e de atividades práticas (VALENTE, 2018).

2. Os alunos serão divididos em 2 grupos. O primeiro grupo receberá uma lista de desafios de robótica e resolverá estes desafios utilizando apenas o simulador *Tinkercad*, enquanto o segundo grupo terá acesso a um kit educacional de robótica para resolver os mesmos problemas.

3. Será aplicado um questionário digital elaborado através da ferramenta Google Formulários para avaliar o conhecimento adquirido pelos dois grupos.

4. Na segunda rodada do trabalho, haverá a inversão dos grupos, o grupo que está utilizando o simulador passará a usar o kit de robótica educacional, e os alunos que estiverem usando o kit farão uso do simulador.

5. Os alunos responderão um novo questionário com a finalidade de saber se houve algum ganho no grau de conhecimento dos grupos.

Resultados e discussão

Os resultados esperados são de que o grupo que fez uso do simulador no primeiro ciclo de aulas tenha um ganho de desempenho no questionário, além

disso é esperado que os alunos tenham tido um maior interesse nas aulas que envolvem o uso do kit educacional de robótica.

É esperado que este resumo possa vir a auxiliar na elaboração de um projeto de robótica que possa demonstrar à comunidade escolar que o uso da robótica no desenvolvimento do pensamento computacional dos estudantes pode servir como um importante meio de promover a interdisciplinaridade entre tecnologia e diversas ciências, a fim de tornar o estudante capaz de relacionar os conteúdos teóricos com as aplicações práticas realizadas durante o projeto.

Adicionalmente espera-se que este projeto possa ser o ponto de partida para o uso interdisciplinar da robótica a fim de auxiliar na compreensão dos diversos conteúdos relacionados às ciências exatas como matemática e física, bem como despertar o interesse dos estudantes pela robótica já que esta ciência está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas.

Considerações finais

A robótica e a informática educacional ainda são campos pouco explorados pelas escolas, seja pela falta de profissionais capacitados para a aplicação de projetos relacionados à área, seja pela dificuldade em destinar recursos financeiros e materiais para a execução das atividades.

Com o objetivo de popularizar o conhecimento em robótica e de facilitar a aquisição de material foi sugerido a utilização da plataforma Arduino devido a sua popularidade, facilidade de obtenção de material de estudo, possibilidade de uso de simuladores e o custo relativamente baixo se comparado com outros kits de robótica educacional, como o LEGO Mindstorm, por exemplo.

Não foram encontradas grandes dificuldades ao elaborar o projeto, acredita-se que a dificuldade se dará ao aplicar este projeto devido ao período conturbado que a educação vem vivendo desde o início de 2020.

Palavras-chave: Pensamento computacional; Metodologias ativas; Robótica educacional.

Referências

ARAUJO, Katia Regina P.; NETO, Humberto J. Baia; TEIXEIRA, Otavio Noura. Navegando no Mundo do Pensamento Computacional. In: **Anais dos Workshops do IX Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2020. p. 219-225.

ATMATZIDOU, Soumela; DEMETRIADIS, Stavros. How to support students' computational thinking skills in educational robotics activities. In: **Proceedings of 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education**. 2014. p. 43-50.

QIN, H. **Teaching computational thinking through bioinformatics to biology students**. In: Procs. of SIGCSE, EUA. 2009, pages 188-191.

SCRATCH. **Imagine, Program, Share**. Disponível em <<https://scratch.mit.edu/>>. Acesso em 13 de julho de 2021.

SCHUHMACHER, Elcio; SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg. **Pensamento computacional, robótica educativa e aprendizagem significativa: a competência do sujeito invisível**. In: IV World Congress on Systems Engineering and Information Technology. Portugal, 2017.

SILVA, Flaviana et al. O desenvolvimento do pensamento computacional com a integração do software Scratch no ensino superior. **Revista Observatório**.v. 5, n. 1, p. 276-298, 2019.

SILVA, A. F. Uma metodologia de aprendizado com Robótica Educacional. 2009. Sobral, J. B. M.; et al **Computação no Ensino Fundamental na Escola Pública. Relatório técnico**. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/PkMIUR>>. Acesso em 14 jul. 2021.

VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA PROFESSORES, DURANTE O ENSINO REMOTO NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19

Camila Bagio
Edson Moacir Ahlert

Introdução

A formação continuada para docentes na modalidade online está sendo muito procurada para contribuir com novos conhecimentos e abordar assuntos que sejam pertinentes à educação. No último ano fomos surpreendidos por uma pandemia que nos desestabilizou em vários quesitos, a Covid-19 transformou nossa educação e os docentes se reinventaram para continuar o ensino de forma remota.

Durante o período de distanciamento social, os professores passaram a realizar a formação continuada em frente às telas. Diante disso, este resumo tem como tema principal a formação continuada online para professores, visando a problemática de compreender quais são os desafios da formação continuada online para os professores durante o ensino remoto.

É indispensável expandir-se profissionalmente, assim como afirma Aguiar (2008) é importante o docente se atualizar em constância, visto que, os ambientes online de aprendizagem, permitem diferentes formas de estudos, tendo como finalidade novos experimentos para desenvolver e incentivar a autonomia dos educandos.

A formação continuada é um tema permanente e que vem se atualizando com o decorrer dos anos e das transformações, de acordo com Delors (1998, p. 158), “Nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores” e ressalta que “[...] a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial”, assim, entende-se que estar buscando novos conhecimentos e dar continuidade em pesquisas e formações potencializa as práticas do professor e ressignifica aprendizagens.

Nota-se que as tecnologias da informação e comunicação se estendem no campo da formação continuada, a disposição de diferentes plataformas e

ferramentas é infinita. Por conseguinte, a formação online vem tendo novos olhares, e é uma boa opção para que os professores consigam manter seus estudos em andamento. Ressalta-se a posição de Nóvoa quando afirma:

Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens, de aprendizagens via os novos meios informáticos, por via dessas novas realidades virtuais. Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula (NÓVOA, 2001, p. 4).

O professor tem um papel rico e admirável e a formação visa atender as demandas de cada período que estamos vivendo, tendências, concepções e desafios, portanto se aproximar das tecnologias para realizar formação continuada do professor potencializa novas vivências e nos aproxima das plataformas que estão tão presentes na vida dos educandos.

Este artigo é fundamentado na pesquisa realizada com professores da rede municipal, retratando os desafios e concepções dos professores quanto a formação continuada online, além disso, busca investigar como a formação continuada é oferecida para os professores, destacando os desafios encontrados durante o ensino remoto e interpretando as opiniões e reflexões apresentadas pelos professores.

Procedimentos metodológicos

O estudo realizado é de natureza qualitativa, considerando as concepções e desafios para a formação continuada online. Segundo Moreira e Rosa (2016), a pesquisa evidencia sobre ações, elementos, o espaço em que vivem, as experiências do cotidiano e interações com o grupo pelo qual estão inseridos. A coleta de dados foi realizada no mês de junho no ano 2021, a proposta possuía cinco perguntas pertinentes aos desafios e concepções dos professores quanto à formação continuada. As questões interrogam sobre os desafios encontrados durante o ensino remoto; a importância quanto aos assuntos abrangidos nas formações continuadas online; provoca-os quanto à participação do docente nas programações; e indaga sobre desafios na participação das formações na modalidade online, ambas organizadas na plataforma do Google Formulários.

A pesquisa foi encaminhada para oito professores e obteve-se a participação de cinco professores da rede municipal de uma escola de educação infantil do

Vale do Taquari, representados no texto pela letra “A” e o respectivo número de 1 à 5, em ordem de respostas. Além da pesquisa, foi indispensável o estudo de materiais que abordam assuntos relacionados à formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Resultados e discussão

Com a chegada do Coronavírus, muitos se desestabilizaram em diferentes situações, devido aos transtornos que o vírus provocou. A pandemia fechou as portas das escolas e distanciou professores e alunos fisicamente, além disso, o vírus submeteu-nos a repensar em novas estratégias de ensino para dar continuidade no ano letivo, desde então tudo mudou.

O ensino remoto propôs novas práticas pedagógicas e fez com que os educadores se reinventassem para novas concepções de ensino, como cita A2 “foi desafiador acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, além disso, notei a falta de interesse por parte da família e também senti falta do contato físico com a criança”. O olhar sensível passou a ser observado diante de registros fotográficos e vídeos encaminhados pelas famílias, que também precisaram se reorganizar para acompanhar as atividades e estudos das crianças.

À frente de tantas transformações na educação, observa-se que a sociedade escolar está mais convicta do que antes, da tamanha importância que a formação continuada tem para os professores, sendo um fator essencial e potencializador quanto a suas práticas, conforme A3 “Sempre é muito importante ter esses momentos, aprimorar, melhorar e buscar novas ferramentas para um ensino de aprendizagem mais eficaz”.

Para A2 “Quando um docente participa das formações continuadas, além de adquirir novos conhecimentos, é uma forma de colocar suas experiências e estudos garantindo uma educação de qualidade”, posicionar-se frente a novos pensamentos, informações é acrescentar, atualizar com a troca de experiências e inovações, este é um movimento significativo, bem como afirma o A1 que “é inevitável a ideia de que o professor sempre esteja em constante evolução, buscando novos conhecimento, e é importante que ele busque em formações, essa forma de aumentar a sua bagagem docente”.

Para tantas mudanças, a formação de professores está sendo oferecida na modalidade online, oportunizando aos docentes assistir as palestras, videoconferências à domicílio, segundo A1 “a concentração é bastante difícil, por se tratar de ser online, estamos no conforto de nossas casas, na maioria das vezes, isso acaba trazendo outras questões que nos fazem desconcentrar rápido

e facilmente”. Percebe-se que aos poucos estão se adaptando e acompanhando melhor os espaços de estudo online, mesmo que “o distanciamento e a falta de contato físico são os maiores desafios, sempre acho que as trocas entre uma conversa proximal é riquíssima” como sustenta A3.

Os assuntos ofertados na formação continuada são os principais aspectos pensados para aproximar e provocar os docentes. Identifica-se na pesquisa que os professores sentem falta de estudos com assuntos que sejam específicos para cada área, descreve o professor A2 que seria importante contemplar sobre “o cenário atual, o que estamos vivendo, assuntos como empatia, compaixão, acolhimento merecem mais valor que hipotenusa ou as funções fonéticas.

Acredita-se que se deixarmos de lado tudo que está acontecendo, e focar na ideia de que precisamos alcançar o máximo de conteúdos previstos pela BNCC ou qualquer outro documento norteador, em um futuro não muito distante, as demandas de alunos com baixo desenvolvimento pode ser grande”, a reflexão é pertinente e demonstra o quanto se está “correndo atrás do tempo perdido”. Sabe-se que o olhar e escuta sensível para e com a criança é um fator indispensável, o professor não se torna um bom professor somente com sua graduação, no entanto, a sua prática faz com que ele se transforme e ressignifique suas experiências em aprendizagens.

Entende-se que quando a formação continuada envolve assuntos pertinentes a nossa realidade atual e demais sensibilidades que encontramos, aproxima os educadores para esses momentos de estudo. Entretanto, no decorrer da pesquisa muito se falou nas temáticas para tratar nas formações online, em concordância com A1 seria importante “relacionar para além de aluno e professor, trazer sobre a gestão democrática”, para A3 “Sempre é válido abordar questões relacionadas aos comportamentos e como lidar com eles, visto que muitos momentos nos sentimos sozinhas frente a tais situações e como fazer com que as famílias juntamente com a escola trabalhem em prol de um único objetivo”.

Ao se referir de assuntos que poderiam ser discutidos e apresentados na formação continuada, nota-se que existem inúmeros conteúdos que encantam e cativam o professor, repensando nestes, seria possível provocar momentos com mais trocas, dúvidas, questionamentos e participação ativa. Deste modo, os dados obtidos na pesquisa ampliam nossa reflexão quanto às concepções e desafios enfrentados pelos professores para e com a formação continuada oferecida de forma online.

Considerações finais

Reflexão, reconstrução, readaptação e especialmente superação. A formação continuada é uma proposta eficaz para os profissionais da educação, em meio ao distanciamento físico, dar acesso aos estudos, trocas, palestras de forma online foi uma ideia prática, competente e inteligente, para aproximar o grupo de docentes.

Observa-se que diante da investigação existem concepções positivas e também negativas, ambas com inquietações relevantes para cada situação, concordamos que os temas e conteúdos apresentados nas formações nem sempre são do nosso interesse, considero importante, apresentar temas que são vulneráveis para os docentes.

Contudo, o professor está diante de desafios que o fazem refletir e repensar em suas práticas diárias, estabelecendo novos olhares e potencializando as estratégias e metodologias trabalhadas com os estudantes.

Palavras-chave: Formação continuada; Formação de Professores; Ensino remoto.

Referências

AGUIAR, Eliane Virgneron B. **As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem**. Vértices, Campos dos Goytacazes-RJ, vol. 10, n. 1-3, p. 63-72, jan-dez. 2008.

DELORS, Jacques. **Educação: um Tesouro a descobrir**. 6.ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

MOREIRA, Marco A; ROSA, Paulo R. **Pesquisa em ensino**: Métodos qualitativos e quantitativos. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios11.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

NÓVOA, António. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**. Revista de Educación. 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E A SALA DE AULA INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carine dos Santos

Cláudia Inês Horn

Introdução

O fazer pedagógico constitui-se como um processo de constante reflexão para o docente e promover um espaço que oportunize aos alunos experiências que os façam também refletir sobre sua aprendizagem, coloca-se como uma prática a ser constantemente incorporada ao planejamento docente. Entende-se que este espaço de reflexão permite ao estudante atribuir significado a sua aprendizagem, tornando-se responsável por este processo.

Dessa forma, considerando que em um contexto de educação inclusiva as diferenças na forma de aprender são caracterizadas por necessidades mais específicas e em níveis, por vezes, muito distintos, objetiva-se analisar as contribuições das metodologias ativas nos processos de inclusão dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, identificar estratégias de ensino fundamentadas em metodologias ativas que possibilitam sua participação de forma mais autônoma, verificar como se dá o seu envolvimento nas atividades propostas e avaliar o progresso na aprendizagem de conteúdos específicos.

Tais objetivos partem do questionamento a respeito de como a implementação de metodologias ativas de aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e melhorar os processos de inclusão de estudantes com dificuldades e distúrbios específicos de aprendizagem nos Anos Iniciais.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho consiste em uma proposta a ser desenvolvida com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia escolhida para esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com base em seus objetivos. Estes propõem analisar as contribuições das metodologias ativas nos processos de inclusão, identificando estratégias de ensino que possibilitem a participação dos estudantes de forma mais autônoma e através destas verificar

como se dá o seu envolvimento, avaliando o progresso na aprendizagem de conteúdos específicos.

Visando alcançar os objetivos propostos, inicialmente serão realizadas observações e aplicação de atividades de sondagem com a turma. Da mesma forma, pretende-se realizar conversas com familiares e profissionais da rede de apoio que acompanham os estudantes, como orientador escolar e psicopedagogo.

A partir da análise das informações obtidas e caracterização dos estudantes, será realizado novo estudo a respeito de quais estratégias de ensino fundamentadas em metodologias ativas são possíveis de serem utilizadas com o grupo, considerando o nível escolar, os conteúdos a serem desenvolvidos e, principalmente, as necessidades específicas dos estudantes com dificuldades e distúrbios de aprendizagem.

A avaliação dos resultados, a partir da adoção de novas estratégias de ensino, deverá ocorrer de forma contínua e processual, considerando a participação dos estudantes e como esta acontecerá, o desenvolvimento de sua autonomia e sua aprendizagem mediante os conteúdos propostos, atentando-se para as suas especificidades.

Com base nos procedimentos a serem adotados, esta pesquisa adequa-se aos pressupostos da pesquisa-ação, pois parte-se de um problema real, que exige soluções práticas, visando a transformação mediante um processo contínuo de reflexão conjunta (LORENZI, 2020).

Resultados e discussão

A prática docente consiste em um processo reflexivo que abrange inúmeros aspectos e demanda por parte de o educador uma avaliação crítica das experiências vivenciadas (VICKERY, 2016), levando em consideração o contexto no qual atua e as necessidades e características de seus alunos. Conforme Vickery (2016, p. 43) “A capacidade de refletir de forma significativa é uma habilidade desejável para qualquer educador, já que isso lhes permite desenvolver e aperfeiçoar sua prática profissional”.

Ainda segundo a autora,

Conhecer de verdade uma criança permite ao professor lidar com sensibilidade e propriedade diante de qualquer incidente que aconteça (HART *et al.*, 2004). Isso significa conhecer os interesses, a cultura, as raízes, os estilos de aprendizagem preferidos para diversos

elementos do currículo, bem como o desempenho das crianças nas diferentes fases (VICKERY, 2016, p. 35).

Assim, entende-se que o desenvolvimento da etapa inicial desta pesquisa compreende processos que são essenciais para conhecimento das características de cada estudante, assim como da turma enquanto grupo. Da mesma forma, através deste contato, acredita-se ser possível identificar o nível de aprendizagem dos estudantes e de que forma as dificuldades e distúrbios específicos de aprendizagem interferem em seu desenvolvimento.

Destaca-se ainda a importância do educador buscar conhecer as características e necessidades das referidas dificuldades e distúrbios. Conforme Almeida e Arruda (2014, p. 16) “O sucesso de qualquer programa inclusivo e do próprio binômio ensino-aprendizagem depende fundamentalmente da capacitação dos profissionais da comunidade escolar”.

Através de encontros com familiares e profissionais da rede de apoio dos estudantes, já no início do período letivo, acredita-se ser possível compreender de forma mais detalhada quais são as necessidades a serem observadas e de que maneira o trabalho pedagógico foi desenvolvido com estes no ano letivo anterior.

Mediante os estudos desenvolvidos, entende-se que as estratégias de ensino fundamentadas em metodologias ativas se apresentam como caminho possível para a promoção de um ambiente de aprendizagem inovador, enriquecendo a dinâmica pedagógica e promovendo também a estes estudantes a sua maior autonomia e protagonismo na realização das atividades e construção de sua aprendizagem.

Sobre as metodologias ativas, Bacich e Moran (2017, p. 3) afirmam que:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor[...].

Assim, a próxima etapa desta pesquisa requer uma seleção de possíveis estratégias de ensino mediadas por metodologias ativas e novo estudo a respeito das características destas, com vistas a promover uma aprendizagem significativa. Conforme Bacich e Moran (2017, p. 2),

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços

realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes[...].

Entende-se que este processo demanda aprofundamento em relação às possibilidades de cada estratégia e reflexão a respeito de sua aplicação prática. Tal compreensão fundamenta-se na afirmação de Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 286):

Importa salientar que, assim como ocorre com as teorias, a escolha por uma metodologia por si só não seria a solução, posto que não seja garantia de eficácia, não transforma o mundo ou mesmo a educação. [...] Acredita-se, portanto, que, para produzir os resultados pretendidos, se faz necessário, ao docente, compreender a metodologia utilizada de tal forma que sua escolha traduza uma concepção clara daquilo que intenciona obter como resultado.

Espera-se assim, através da conclusão e avaliação da aplicação prática desta proposta, reconhecer nas metodologias ativas novas possibilidades para a promoção da autonomia e aprendizagem significativa dos estudantes, com foco nas dificuldades e distúrbios específicos de aprendizagem, tornando assim a sala de aula um espaço ainda mais acolhedor das diferentes formas de aprender.

Considerações finais

Esta pesquisa teve sua temática definida a partir da observação e reflexão de um problema real da prática pedagógica, o que provocou inquietações e demandou assumir um olhar diferente para o conhecimento e estudo das possibilidades de aplicação de estratégias de ensino pautadas em metodologias ativas, em um contexto de educação inclusiva, considerando principalmente as necessidades de estudantes com dificuldades e distúrbios específicos de aprendizagem.

Acredita-se que, através do desenvolvimento desta proposta, será possível ampliar o conhecimento das características das dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como conhecer e compartilhar os anseios e percepções da família e profissionais da rede de apoio, parceria esta que é essencial durante toda a caminhada escolar.

Da mesma forma, por meio do planejamento e aplicação de aulas utilizando diferentes estratégias de ensino pautadas em metodologias ativas, espera-se promover um ambiente de maior protagonismo e autonomia dos estudantes que são foco desta proposta.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Educação inclusiva; Ensino fundamental.

Referências

ALMEIDA, M.; ARRUDA, M. A. **Cartilha da Inclusão Escolar:** inclusão baseada em evidências científicas. (Ed. Instituto Glia, 2014). Disponível em: <https://www.andislexia.org.br/cartilha.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino:** uma abordagem teórica. Revista Thema, 14(1), 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora.** Porto Alegre: Grupo A, 2017.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. **Pesquisa-ação.** Curitiba: Contentus, 2020.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Grupo A, 2016.

POTENCIALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DO USO DA METODOLOGIA ATIVA SALA DE AULA INVERTIDA

Francieli da Silva

Aline Diesel

Introdução

É importante que o ensino da Língua Portuguesa esteja submerso em um contexto educacional de práticas de multiletramentos que valorizam e sustentam o aprendizado ativo e colaborativo, colocando o estudante no papel de protagonista.

Berbel (2011) salienta que a autonomia do estudante amplia as possibilidades de ressignificação da aprendizagem no momento em que ele se compromete com a proposta e desperta interesse em exercê-la, engajando-se no processo que experiência. Deste modo, a aprendizagem pautada em métodos ativos de ensino através do uso das tecnologias como práticas pedagógicas integradoras faz com que o estudante esteja envolvido com o processo, potencializando-o.

Segundo Morán (2015, p.18), as metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Distanciando-se de uma sala de aula tradicional ao centralizar o aluno como agente em seu próprio processo de aprendizagem, o trabalho com a linguagem deve estar atento à dinamicidade e pluralidade da leitura e escrita, haja vista a adoção de métodos ativos. Um exemplo é a Sala de Aula Invertida, que oportuniza experiências significativas de aprendizagem com foco no aprendiz.

Valente (2018, p. 29) corrobora com a proposta didática aqui discutida, pois evidencia que, na abordagem da Sala de Aula Invertida, “o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas”.

No que tange o ensino de Língua Portuguesa, é perceptível que a ampliação das possibilidades de abordagem de gêneros discursivos mediados pelas ferramentas digitais favorece o desenvolvimento das competências necessárias para transitar pela língua e seus contextos virtuais de comunicação, uma vez que

a Base Comum Curricular (BNCC) orienta sobre essa demanda nas habilidades a serem desenvolvidas com os alunos em seus campos de atuação.

Pretende-se, assim, refletir sobre as contribuições advindas da metodologia ativa Sala de Aula Invertida conectada às ferramentas digitais para a promoção das práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, além de abordar os desafios para sua implementação.

Procedimentos metodológicos

De abordagem qualitativa e de caráter exploratório, o presente estudo objetiva a observação de modo aprofundado das informações coletadas através dos questionamentos feitos aos estudantes e a análise dos resultados empíricos pautados na experiência concreta de aplicação do método ativo escolhido, articulando teoria e prática.

Por meio da revisão bibliográfica realizada no mês de julho de 2021 e pautada na produção científica encontrada nos bancos de dados Scielo e no Portal de Periódicos CAPES pelas palavras-chave Metodologias Ativas, Tecnologias Digitais na Educação e Sala de Aula Invertida, buscou-se analisar a utilização do modelo de Sala de Aula Invertida (SAI) atrelada ao uso da ferramenta *Kahoot*¹ em uma classe de dezesseis estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola privada.

A fim de explorar os conhecimentos linguísticos e gramaticais sobre ortografia e acentuação nas produções textuais, foi encaminhado aos alunos um vídeo produzido pela docente anteriormente à aula sobre o respectivo assunto. Nele, conceitos básicos foram explorados a partir da observação de um texto do gênero dissertativo-argumentativo modelo Enem, de modo contextualizado.

Para tanto, os educandos foram orientados a assistirem ao material gravado e preencherem um documento compartilhado com os colegas via *Google Drive* apontando possíveis dúvidas a serem abordadas na aula vindoura. Assim, houve a retomada dos conceitos a partir da devolutiva dos estudantes e, posteriormente, conduzidos à plataforma gamificada Kahoot para interagirem e praticarem os conhecimentos construídos através do jogo. No Kahoot, optou-se pelo modo “teach” a fim de que as discussões e questionamentos fossem compartilhados com todos.

Ao final, como instrumento de coleta de dados, cada estudante foi convidado a preencher uma pesquisa sobre o planejamento da aula, haja vista o método e

1 Disponível em: <https://kahoot.it>, acesso em: 20 jul. 2021.

estratégias aplicadas, visando pontuar as contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Resultados e discussão

As análises possibilitaram refletir sobre o impacto positivo que a metodologia utilizada (SAI) e a gamificação escolhida como atividade proposta tiveram sobre a aprendizagem dos estudantes, uma vez que a aula de Língua Portuguesa se tornou atrativa e nada convencional.

Com base no questionário feito pela plataforma online Survio, os dados em forma de feedback após a aula apontam grande satisfação no que diz respeito ao uso da tecnologia digital em classe, como o quiz aplicado através da plataforma *Kahoot*.

De acordo com Fardo (2013), a gamificação, que vem sendo intensificada pelo uso das mídias digitais, tem potencial para motivar e incentivar a ação dos sujeitos na resolução de problemas e no fomento de sua aprendizagem nos diversos contextos de aprendizagem.

No que tange o método ativo empregado, a grande maioria o reconhece como sendo um potencializador para a aprendizagem, pois otimiza o tempo em sala de aula ao destiná-lo às atividades práticas a partir do conhecimento prévio construído. Desse modo, há o esclarecimento de dúvidas de modo aprofundado em classe e o atendimento personalizado às necessidades individuais dos alunos. Ademais, a autoavaliação consciente, tanto do aluno como do professor, viabiliza o comprometimento e permite uma avaliação flexível, personalizada, contínua e processual.

Além disso, o método favorece o *feedback* do docente e, como relatam Bergmann e Sams (2016, p. 24) sobre a interação entre os estudantes e o papel de mediador do professor, “Eles passam a se ajudar, em vez de dependerem exclusivamente do professor como único disseminador do conhecimento”.

Considerações finais

Agindo de modo autônomo e ativo frente à aprendizagem, os estudantes engajam-se na proposta de modo significativo, já que o domínio das ferramentas tecnológicas faz parte da vivência destes e é entendido como instrumento capaz de subsidiar o método ativo escolhido.

Além disso, observou-se a ampliação das competências digitais, de leitura e escrita dos educandos através da metodologia ativa utilizada, pois há maior

interação com o outro e com a própria disciplina, fomentando a construção criativa e colaborativa do conhecimento. Para tanto, a gestão do professor é tida como premissa, pois está diretamente relacionada ao seu planejamento e aos objetivos pretendidos diante da aprendizagem.

Assim, ao produzir, interagir e compartilhar o processo, as práticas de linguagens contemporâneas puderam ser exploradas e melhor desenvolvidas, uma vez que o estudante esteve no centro da sua aprendizagem, a otimização do tempo favoreceu as atividades e a conciliação entre uma aprendizagem ativa e híbrida fomentou a autorreflexão crítica sobre o “aprender a aprender” por meio das ferramentas digitais, fortaleceram a colaboração e a interação entre os alunos pela linguagem nos diferentes contextos de aprendizagem.

Entre os entraves encontrados, destaca-se como premissa a dependência de conexão estável com a internet, o tempo disposto no planejamento e a gestão do professor no que tange uma nova proposta de ensinar e aprender advinda de execução desse método ativo, reconfigurando papéis ao conectar os aprendizes e qualificar o processo de ensino aprendizagem.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: Uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018. p. 17-41.

A POTÊNCIA DA APRENDIZAGEM ATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriele Fernanda Sabke
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Educandos são aprendizes que devem ser estimulados a buscar o conhecimento, mas o docente é aquele que dá o suporte para que este vínculo aconteça, portanto, deve haver uma conexão entre aquilo que eles já sabem e aquilo que querem aprender. Com base nisso, Diesel, Baldez e Martins (2017), destacam uma das principais teorias de aprendizagem - Vygotsky (1896-1934), que envolve a interação social entre os sujeitos com o meio onde estão inseridos, a fim de provocar novas aprendizagens a partir da solução de problemas, sob a orientação ou colaboração de outras pessoas mais experientes.

Além disso, serão apresentadas diferentes estratégias que podem facilitar o trabalho do professor, para que o aluno possa ser o protagonista das suas próprias conquistas. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento norteador da educação, indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, considerando aquilo que os alunos devem “saber” e sobretudo, o que devem “saber fazer”, salientando a importância das características dos educandos, as demandas e as especificidades de cada fase de escolarização.

Segundo este documento, os alunos dos Anos Iniciais devem frequentar um ambiente organizado em torno dos interesses manifestados por eles, para que, com base nessas vivências, eles possam gradativamente ampliar a compreensão e posteriormente, expressar-se e atuar sobre esse mundo.

A BNCC corrobora com o que se observa no cotidiano de alunos de diferentes faixas etárias, não ficando os anos iniciais do Ensino Fundamental a parte, os jovens estão cada vez mais inseridos numa rede tecnológica, com novas formas de comunicação, pesquisa e interação, por isso tantos desafios surgiram e continuam a surgir no meio educacional. No entanto,

A cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da

multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablet* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores (BRASIL, 2017, p. 63).

Acelerando este processo, a pandemia causada pelo Coronavírus impulsionou as escolas, pais e professores a se movimentar, de forma muito rápida, em prol de estratégias e recursos que pudessem viabilizar os processos de ensino e aprendizagem. Neste cenário muitos foram os desafios, pois com as aulas presenciais suspensas por tempo indeterminado, a grande maioria dos profissionais da educação não estavam preparados para tamanha mudança no que tange à inserção digital. Vickery e Guerra (2016, p.129) citam que o letramento digital precisa fazer parte da cultura desta sociedade e assim ser utilizada para apoiar a aprendizagem, observe:

A busca por informações precisa ser ensinada como um processo ativo, já que o nosso objetivo é ensinar cidadãos com letramento digital. O professor desempenhará um papel vital em ensinar, com sabedoria, as crianças a usar essa tecnologia dominante. As crianças devem ser ajudadas a reconhecer e a compreender as tendências potenciais e as implicações morais apresentadas pela tecnologia... como professores, precisamos manter em dia o nosso próprio letramento digital.

A partir do diálogo da autora com colegas de profissão, acredita-se que, mesmo de forma tão instantânea e obrigatória, que as aulas online aconteceram, não se tem dúvidas de que os alunos aprenderam com os estudos remotos. Porém, avaliando este processo, é possível perceber que há uma grande disparidade entre os conteúdos desenvolvidos, em redes públicas e privadas, porque o acesso oportuno foi totalmente diferente nessas realidades.

Diante disso, a maioria dos professores fez o que conseguiu, o que esteve ao alcance, mas se a aprendizagem esteve interligada ao desafio, ao significado e à motivação, é muito provável que houve aprendizado! Em consonância, Moran (2017), enfatiza a importância da educação ser baseada no processo ativo de busca do conhecimento, exercendo liberdade, formando cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem através da ação.

É importante ressaltar que a aprendizagem ativa se dá quando o aluno é o principal condutor da própria aprendizagem, sendo que o professor tem o papel

de fornecer o apoio e os caminhos necessários para que ele tenha sucesso nesta caminhada. Segundo Moran (2017, p. 3):

As tecnologias digitais são importantes também para personalizar o processo de aprendizagem, para a elaboração de roteiros individuais, que os alunos podem acessar e estudar no seu ritmo. Essa flexibilidade permite que cada aluno possa progredir de acordo com sua capacidade, ritmo e situação e possa fazer sua avaliação quando se sentir pronto.

Uma aprendizagem ativa favorece que o educando tenha mais responsabilidade em buscar ‘materiais’ para sustentar suas ideias, construir hipóteses, argumentar e compartilhar com o seu grupo de colegas e professores.

Nesta perspectiva, as aulas expositivas não se mostram eficazes, dando espaço para novas estratégias que incentivem o educando a estar motivado em buscar respostas para as suas indagações e assim, interagir e trocar conhecimentos com sua rede de apoio. Neste sentido, este estudo tem por objetivo investigar a potência que as metodologias ativas têm sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, com base em materiais impressos e outros disponibilizados na internet, numa busca realizada durante o mês de junho do ano de 2021, por palavras-chaves relacionadas às metodologias ativas. Segundo Sousa (2021, p. 65) “A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. No entanto, o pesquisador irá analisar, ler, refletir e escrever sobre os seus estudos, baseados em documentos, artigos, dissertações e livros publicados, aprimorando fundamentos teóricos importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, diálogo com colegas professores e alunos dos anos iniciais que vivenciaram o ensino e a aprendizagem no primeiro ano de pandemia, com aulas online e entregas de trabalhos presenciais. Este trabalho busca coletar informações que possam facilitar no entendimento das aulas já aplicadas e, por conseguinte, apresentar estratégias que possam melhorar este processo de ensino, nos tempos atuais.

Resultados e discussão

Nesta pesquisa são apresentadas algumas estratégias que podem – e a partir de agora/pandemia devem – ser trabalhadas na escola, com alunos de Anos Iniciais, que compreende a faixa etária dos 7 aos 11 anos de idade quando não ocorre reprovação, os quais vivem num mundo interligado, de forma muito acelerada.

A investigação nos materiais supracitados neste estudo, apontou algumas estratégias potentes para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, dentre elas: Sala de aula invertida/Flipped Classroom (o aluno internaliza os conceitos antes da aula e depois discute com os colegas os conhecimentos adquiridos, com orientações do professor); Aprendizagem baseada em Projetos (solucionar problemas da vida real com propostas mais amplas, partindo dos interesses dos alunos); Aprendizagem baseada em Problemas (solucionar problemas mais específicos da vida real); Gamificação (uso de jogos para resolver problemas, passar de fase, ganhar prêmios, cooperar e competir, o aluno tem mais autonomia e constrói o aprendizado de forma coletiva); Ensino Híbrido (ensino presencial e à distância, um complementa o outro, com ferramentas digitais e ambientes virtuais); Aprendizagem entre Pares (a aprendizagem acontece a partir da interação entre pares, a organização é intencional feito pelo professor, conforme habilidades e competências de cada um).

Essas são metodologias favoráveis ao protagonismo do aluno fomentando o compartilhamento de ideias entre os pares, desenvolvendo a autonomia e a participação, partindo de problemas e vivências reais. O papel do educador pode – e deve – ser o de questionar a partir da pergunta do aluno, ocasionando o momento de reflexão, favorecendo o raciocínio e a conexão entre os mais variados assuntos.

O estudo sugere ainda, o incentivo de pesquisas e sua sistematização por meio de diferentes ferramentas tecnológicas, exemplo: podcast, padlet, mapas conceituais, ambientes virtuais, Google e seus aplicativos; nos encontros presenciais sugere-se oportunizar espaço para tirar dúvidas, apresentar os resultados e além disso, trocar entre si os conhecimentos adquiridos. Lubachewski, Cerutti e Silva (2018, p. 5) corroboram com esta ideia e citam que:

Para atingir um patamar de ensino, em que o professor reflita constantemente sobre sua prática docente, encontram-se hoje disponíveis vários recursos para utilizar em sala de aula, para dinamizar suas ações em prol de uma aprendizagem significativa frente aos estudantes. A utilização de novos ambientes, os quais têm caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação.

No entanto, apenas uma ferramenta ou uma metodologia ativa não fará com que os alunos se desenvolvam, é necessário o empenho da equipe de professores, em parceria com toda a comunidade escolar, que juntos, possam pensar-agir-refletir as práticas que sejam mais adequadas e favoreçam o desenvolvimento do aluno em sua integralidade. Quando os alunos são protagonistas, mais facilmente interagem, gostam, experimentam, produzem e tornam o aprendizado significativo!

Considerações finais

Este estudo acerca da potência das metodologias ativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trouxe indícios de que qualquer que seja a estratégia ou recurso, é preciso que a ação educativa esteja pautada em intencionalidade, e que os recursos tecnológicos são fundamentais, visto as demandas da contemporaneidade.

Ressalta-se a importância de que estudantes estejam inseridos neste mundo inovador, devido a exigência da atualidade, pois desta forma, ao envolverem-se com o próprio processo de ensino e aprendizagem, criam-se condições para tornarem-se protagonistas, proativos, autônomos e críticos.

Salienta-se que esta pesquisa, requisito para a conclusão de um Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Aprendizagem Ativa, foi um momento ímpar de aprendizado à aluna e autora, pois possibilitou visitar conceitos, retomar textos, vídeos e trocar ideias com colegas de profissão, portanto novas conexões puderam ser realizadas. Já diziam Vickery e Guerra (2016, p. 68) que “As pessoas fazem perguntas se elas realmente querem aprender alguma coisa. Portanto, concluiu-se que o ensino e a aprendizagem devem envolver professores e alunos falando e fazendo perguntas”.

Percebe-se que o professor é o ser humano que sempre estará em constantes transformações, então aqui, se encerra apenas mais um ciclo de estudos, os quais abrem novas portas para continuar as pesquisas e o aperfeiçoamento neste amplo campo da educação!

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa. Anos Iniciais. Estratégias Pedagógicas.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

LUBACHEWSKI, Gesseca Camara; CERUTTI, Elisabete; SILVA, Alexandre. **Aprendizagem ativa e tecnologias digitais**: caminhos para potencializar as aprendizagens dos alunos no ensino superior. 2018. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/81.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>>. Acesso em 06 ago. 2021.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. 2017. Papyrus, 5ª ed, cap. 4. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica**: princípios e fundamentos. 2021. Cadernos da Fucamps, v.20, n.43, p.64-83. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 10 ago. 2021.

VICKERY, Anitra. GUERRA, Henrique de Oliveira (tradução). **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MARANHÃO VISANDO A ELEVAÇÃO DO IDEB

Jacy Pires dos Santos

Aline Diesel

Introdução

A presente pesquisa é uma ação do Programa MAIS IDEB da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC - MA). O que preocupava a Secretaria era a possibilidade dos estudantes do Ensino Médio não terem domínio dos conhecimentos considerados básicos nas edições do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica.

Desde o início, o SAEB buscou avaliar e monitorar a qualidade de educação do país. Aperfeiçoou seus instrumentos, instituindo o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, como indicador de desempenho dos estudantes matriculados nos anos finais da Educação Básica. Espera-se, para 2022, que o Brasil alcance a média seis, performance dos países desenvolvidos (ALVES; BROOKE, 2015).

Ao longo desses anos, como docente na Rede Pública de Ensino e integrante do grupo de formadores do Programa MAIS IDEB, a autora vem conhecendo a dificuldade dos estudantes desenvolverem as habilidades em Matemática e Língua Portuguesa, na elevação da proficiência. A esse respeito, Soares e Xavier (2013, p. 921) completam que “[...] o mais importante, é transformar o IDEB em um primeiro passo para o processo de reflexão interna nas escolas, na busca de melhores e mais efetivas práticas pedagógicas que vão permitir aos seus alunos aprender o que precisam para uma vida digna e feliz”.

Assim, a Secretaria propôs uma formação continuada aos professores de Matemática e Língua Portuguesa em todas as escolas do Ensino Médio da Rede Estadual, propiciando-lhes reflexões acerca dos indicadores. Além disso, foram realizadas discussões sobre o tratamento de conteúdos associados às habilidades/descriptores, objetos da referida avaliação.

Face ao exposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de formação continuada de professores de Matemática e Língua Portuguesa da 3ª

Série do Ensino Médio. Mais especificamente, objetiva-se: a) propor atividades de elaboração de itens para os professores de Matemática e Língua Portuguesa; e b) analisar os resultados das atividades desenvolvidas dos professores de Matemática e Língua Portuguesa.

Procedimentos metodológicos

A formação continuada ocorreu nas dezenove Unidades Regionais de Educação nos meses de abril e maio de 2017, com participação de 2.221 professores que atuavam na 3ª série do Ensino Médio. A pesquisa teve abordagem qualitativa, que de acordo com Oliveira (2013, p. 68), consiste em “analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo descrição detalhada dada forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise aprofundada da realidade pesquisada”.

A esse processo de formação foram reservados dois momentos. O primeiro, presencial, com carga horária de 20 horas; o segundo, com carga horária de 40 horas, para elaboração de itens avaliativos de acordo com a orientação presencial e multiplicar o processo de formação nas escolas de lotação. No Quadro 1, estão esquematizadas as atividades que foram desenvolvidas.

Quadro 1 – Detalhamento das atividades da formação continuada

Etapas	Descrição de atividades
Presencial	Credenciamento, recebimento de material, exposição do material da formação e atividades em grupo com os professores e avaliação da formação.
Distância	Elaboração de itens inéditos e multiplicar a formação nos Centros de Ensino e seus anexos.

Fonte: Da autora (2021).

A análise de dados coletados ocorreu através da transcrição dos momentos das atividades e de todo material produzido pelos professores participantes.

Resultados e discussão

A formação contou com uma equipe de dez docentes de cada uma das áreas já citadas. Na etapa presencial, os professores passaram por uma fase de credenciamento e foram alocados em salas de acordo com a formação. Neste momento, foi abordado o objetivo principal da formação, conheceu-se a situação dos indicadores associados ao IDEB da Rede Estadual de Ensino por URE e escola.

No Quadro 2, está exposto o IDEB da 3ª Série do Ensino Médio alcançado pela Rede Estadual do Estado do Maranhão.

Quadro 2 – IDEB da 3ª Série do Ensino Médio na Rede Estadual do Maranhão

REDE ESTADUAL DO MARANHÃO	IDEB ALCANÇADO					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
	2,4	2,8	3,0	3,0	2,9	3,1

Fonte: MEC/INEP (2017).

A situação descrita era bastante delicada, uma vez que a Rede Estadual não atingiu as metas estabelecidas pelo MEC/Inep ao longo dos anos. Ademais, as exposições foram retomadas com a apresentação da Matriz de referência do SAEB para o Ensino Médio no tocante aos temas estruturantes e habilidades (descritores) nos referidos componentes curriculares.

Após a explanação, deu-se continuidade aos diálogos e discussões acerca da Matriz de Referência do SAEB e os conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que as avaliações oficiais do SAEB, em Língua Portuguesa, tiveram como foco a leitura e como objeto de estudo o texto, bem como resolução de problemas em Matemática. Nesse sentido, Soligo (2010, p. 129) assevera que, “ao conhecer os índices aferidos nos testes, a escola e seus professores têm a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou identificar falhas e problemas a serem superados”.

Na continuidade da formação foram discutidas vantagem e desvantagem da prova subjetiva (Item), contextualização e unidimensionalidade do item, o texto base, o enunciado e alternativas. Para esse fim, os professores, em grupos, receberam descritores das Matrizes do SAEB aos conteúdos, em que teriam que dar sugestões de como trabalhá-los em sala de aula.

Uma vez explorada a estrutura do item, cada grupo recebeu um item mal estruturado para que fosse reelaborado de acordo com os princípios da contextualização, unidimensionalidade e estrutura do item. Elucidadas as análises dos itens, os grupos apresentaram suas produções com análise crítica de forma coletiva e as considerações do professor formador.

Em prosseguimento das atividades cada professor recebeu um descritor para elaboração de um item, observando as recomendações apresentadas. Após os professores produzirem seus itens, houve procedimento de análise coletiva. Como etapa final das atividades, por regional, os participantes foram convidados

a responder, individualmente, a um questionário, onde constou de oito perguntas fechadas e uma aberta, cujo objetivo era verificar acerca da formação continuada.

Devido ao grande volume de informações geradas pelas transcrições da avaliação, as enunciações não serão integralmente reproduzidas. Nos depoimentos, mereceu destaque a questão “A formação atendeu às expectativas e respondeu às minhas necessidades?”, 97% responderam que estavam satisfeitos e muitos satisfeitos.

A próxima fase da formação tratou da multiplicação da formação nas escolas de origem dos docentes. Estes, sob orientação dos formadores, realizaram a formação com seus colegas em seus respectivos componentes curriculares. Assim, o formador acompanhou todo o processo de formação à distância dos docentes, por meio de relatórios e fotografias das atividades desenvolvidas. Do total de docentes que elaboraram os itens, 10% foram aproveitados para compor os cadernos dos simulados de Matemática e Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino Médio.

Considerando o cenário, o IDEB de 2017 teve pouca elevação, alcançando 3,4. Em efeito, o Governo do Maranhão continua buscando melhorias do IDEB, oportunizando aos alunos qualidade de ensino, que é direito de todos. Sobre isso, Soligo (2010, p. 131) aponta que “A avaliação de qualidade das escolas é questão imperativa em nosso tempo, fruto da crescente luta pela democratização do acesso ao ensino. Este acesso não pode prescindir do compromisso com o direito das crianças e dos jovens aprenderem”.

Considerações finais

É importante que o professor esteja aperfeiçoando sua prática pedagógica buscando melhorias na qualidade da educação. De fato, o que se buscou na formação, foram debates, trocas de ideias e oportunidades de estarem juntos – professores, professoras, gestores, técnicos da secretaria – para discutir as possibilidades de utilização de itens em avaliações escolares.

Dessa maneira, foi possível avaliar o quanto a formação continuada foi capaz de motivar os professores nos trabalhos em grupos e individuais tornando as atividades produtivas. Acredita-se que é possível apontar que a ação pedagógica desenvolvida provocou um novo olhar e perspectivas visando à qualidade do ensino no Estado do Maranhão.

Ademais, a presente pesquisa não teve a pretensão de consolidar o estudo do item. Ao contrário, trata-se de um convite a pesquisadores em avançar em estudos

investigativos que possam somar com os já existentes, auxiliando os professores de Matemática e Língua Portuguesa em suas práticas docentes visando alcançar educação de qualidade e elevação da proficiência do educando no SAEB. A esse respeito, afirma Nóvoa (1992, p. 25) “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”.

Palavras-chave: Formação continuada; Avaliação educacional; IDEB.

Referências

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; BROOKE, Nigel; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de (Orgs.) A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira. **Avaliação Educacional como Instrumento Pedagógico**. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p.17 - 30.

BRASIL. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso: 01 jul. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903 – 923, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/46>. Acesso: 05 jul. 2021.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

A ETNOMATEMÁTICA E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO, CULTURA E EDUCAÇÃO

Kátia Ligia Vieira Lira
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A Etnomatemática é relevante, por isso decidimos contemplá-la enquanto objeto de estudo no trabalho final da Especialização em Aprendizagem Ativa, aliando a prática exigida com aulas da labuta, ocorrendo no formato híbrido. Para tanto, apresentamos o seguinte problema: Em que medida contemplar a Etnomatemática no currículo pode influenciar os envolvidos pensar criticamente a refletir mudanças sociais significativas?

Considerando que a autora deste trabalho vive numa área transfronteiriça, Oiapoque-AP, cheia de diversidades, onde por vezes presencia-se atos preconceituosos e discriminatórios relacionados a credo, gênero e etnia, abordar esta temática é uma necessidade. O grupo de estudantes da docente e pesquisadora é multiculturais formados por brancos, negros e índios com divergências de pensamentos. Desse modo, problematiza-se temas envolvendo a Etnomatemática e sua interface com o currículo, cultura e educação, objetivando a promoção do respeito ao diferente, bem como do pensamento crítico. Desse modo, este estudo apoia-se nos seguintes teóricos: D'Ambrósio (2002), Knijnik et al.(2019) e Candau (2008).

Segundo D'Ambrósio (2002), cada cultura apresenta uma produção matemática própria, tão legítima quanto à eurocêntrica e afirma que a Etnomatemática visa “[...] restaurar a dignidade dos indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes” (D'AMBRÓSIO, 2002, p.42).

D'Ambrósio considerado o Pai da Etnomatemática gera vários discípulos, alguns deles são Knijnik et al. (2019), a qual traz em sua teoria uma “caixa de ferramentas”, esta contempla as teses de dois pesquisadores pós-estruturalistas Ludwig Wittgenstein e Michel Foucault, onde ambos apresentam discursos de verdade e seus efeitos, isto significa dizer que, no referente a matemática cada povo produz uma matemática própria e que a matemática escolar apesar de legítima não é a única.

Nesse contexto entende-se a necessidade de respeitar a diversidade e tomar consciência de que “Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles” (CANDAUI, 2008, p.31).

Mediante o exposto, o objetivo geral deste estudo é: Utilizar a Etnomatemática para problematizar questões multiculturais em busca do pensamento crítico e da promoção do respeito ao diferente, por meio do ensino híbrido. E como objetivos específicos tem-se: a) Conhecer o significado da Etnomatemática numa perspectiva de D’Ambrósio (2002) e Knijnik *et al.* (2019), b) Perceber a influência Etnomatemática e seus reflexos a partir de problematizações envolvendo a teoria de D’Ambrósio (2002) e Knijnik *et al.* (2019) aplicadas na escola por meio de um currículo flexível; c) Conhecer a Etnomatemática enquanto um elemento essencial de valorização multicultural.

Procedimentos metodológicos

O estudo adota um viés qualitativo com inspirações etnográficas visto que “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema”, (MALHOTRA, 2001, p.155). Já a “pesquisa etnográfica assume uma visão holística [...] do grupo pesquisado. A descrição pode incluir múltiplos aspectos da vida do grupo e requerer considerações de ordem histórica,[...] e ambiental” (GIL, 2018, p.115). Neste viés, a pesquisa foi realizada com a turma do 3º semestre de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá-Campus Binacional, cidade de Oiapoque-AP, esta conta com 25 alunos, 2 do gênero masculino e 23 do gênero feminino, bem como um público multicultural, composto por negros, brancos e indígenas. A prática pedagógica, foco deste estudo, compreendeu nos 4 primeiros encontros da disciplina: Currículo, Cultura e Educação, contando com uma duração de 4h cada aula. Para desenvolvê-la, fez-se uso do Google Classroom, ensino híbrido, problematização e sala de aula invertida. No decorrer das aulas foram utilizados formulários, vídeos, debates e cartas, materiais estes que constituíram o escopo de análise dos resultados.

No primeiro encontro houve um envio de acesso ao Google Classroom, lá “os alunos” viram a ementa da disciplina, responderam várias perguntas as quais objetivavam saber seus conhecimentos prévios relacionados a currículo, educação e cultura, além de assistirem ao vídeo “Etnomatemática e matemática humanista uma conversa”.

Na segunda aula, os estudantes acessaram o Google Classroom e leram os seguintes textos: “Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas”

(CANDAU, 2008) e o texto “A ordem do discurso da matemática escolar e jogos de linguagem” (KNIJNIK *et al.*, 2019).

O terceiro encontro, ocorreu por meio do Google Meet, problematizou-se questões referentes aos textos ora disponibilizados, apresentou-se a importância de cada sujeito, convidando-os a tomar consciência de quem são, a valorizar sua cultura, a do colega, além de conceber a escola enquanto espaço de crítica e produção social, por meio de práticas pedagógicas, bem como a matemática escolar e a Etnomatemática. Estas “práticas” visaram a promoção de um pensamento crítico.

No quarto encontro, de forma presencial, cada aluno escreveu uma carta com, no máximo, 2 laudas, relatando a experiência de ter construído conhecimentos referentes a Etnomatemática e sua interface com currículo, educação, cultura e sociedade.

A carta também contemplava a relação dos conteúdos ora mencionados a relatos de experiências, pensamento, ideias vivenciadas, percepções ocorridas antes e depois da prática interventiva, em seguida, houve a leitura das cartas entre os colegas e a escuta atenta.

Resultados e discussão

A análise das produções dos alunos sugere a importância de refletir sobre a Etnomatemática por meio de problematização é uma maneira potente de promover o pensamento crítico, tomada de consciência identitária e a valorização do multiculturalismo. Corroboram estes resultados as narrativas registradas nas cartas de alguns estudantes, os quais serão identificados como: A1, A2 e A3. O acadêmico A1 descreve “sou maranhense e quando vim para Oiapoque, passei a estudar francês e o professor zombou de mim por eu não saber e disse que tinha ódio de maranhense, depois dos estudos da Etnomatemática e do multiculturalismo passei a ver o mundo de outra maneira [...]. A disciplina da prof. Kátia me levou para outro patamar, me fez ver além das aparências das diversidades culturais, [...]. Hoje sinto-me livre para dizer ao senhor que eu lhe perdoo, mas naquele dia o senhor roubou minha alegria e me transformou em uma garota medrosa e tímida, foi difícil me livrar desse rótulo que foi colocado em mim, mas hoje digo que venci”.

Nesse sentido, Candau (2008) nos faz pensar a respeito da valorização da interculturalidade e multiculturalismo, em um ambiente escolar, a partir de um currículo que valorize as raízes de cada povo. Diante da narrativa e do excerto acima inferimos o quanto é fundamental promover momentos que proporcionem ao outro uma tomada de consciência, no que se refere a sua cultura e identidade

e conseqüentemente sua extensão para com os que se encontram em seu entorno, pois ficou evidente que o desrespeito multicultural gera sofrimentos e sua valorização gera a autoestima.

O acadêmico A2 diz “por meio das problematizações abordadas nessa disciplina, eu entendi e me vi saindo do meu mundinho minúsculo e passei a ver a realidade, me transformei, sinto-me segura para socializar com o diferente e a ver as coisas como realmente deveria ser”. Infere-se com a fala do acadêmico A2 que trabalhar por meio das problematizações, é poder promover aos envolvidos, um pensamento crítico, haja vista que a mesma produziu na estudante a quebra de verdades impostas e perpetuadas, afinal segundo Knijnik *et al.* (2019) somos “formatados” de tal modo a sempre acreditarmos que os conhecimentos matemáticos acumulados pela humanidade seriam os únicos considerados Matemática.

Já o acadêmico A3 afirma “nessa disciplina tive a concepção da minha própria identidade, de como sou vista pelas pessoas ao meu redor e que o multiculturalismo é a junção de muitas culturas”. Nesse sentido, Candau (2008), afirma que docentes, em sua vida escolar, não se depararam com questões referentes à formação identitária. Fica evidente a urgência dos docentes trabalharem com a Etnomatemática, haja vista que esta prática nos fez inferir que, quanto mais o estudante conhece a matemática do seu povo, sua história, mais conscientes serão do seu papel social.

Considerações finais

Mediante pesquisa evidencia-se que a Etnomatemática por meio de problematização é uma maneira potente de se gerar tomadas de consciência identitárias, pensamento crítico, bem como o respeito e a valorização multicultural.

Diante do exposto, pode-se sugerir a utilização da Etnomatemática nos currículos escolares, idealizando que a mesma oportunize aos envolvidos no processo educacional a valorização das diversas culturas.

Palavras-chave: Etnomatemática; Metodologias ativas; valorização multicultural.

Referências

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *in*: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas (orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. Um enfoque antropológico da matemática e do ensino. *In*: Ideias Matemáticas de povos culturalmente distintos Mariana K. L. Ferreira (Org.). São Paulo: Global, 2002. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2015/12/27/etnomatemática-na-perspectiva-de-ubirantan-dambrosio/>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2018.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, I. M.; DUARTE, Claudia G. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

REPAGINANDO O RENASCIMENTO POR MEIO DE RELEITURAS

Lauren Waiss da Rosa
Cláudia Inês Horn

Introdução

Este resumo expandido de conclusão de Especialização em Metodologias Ativas na Educação tem por objetivo descrever uma prática pedagógica desenvolvida na educação básica, com os sétimos anos do ensino fundamental, no componente curricular de história.

A unidade temática trabalhada nas aulas de História foi o renascimento. O renascimento é um período de transformações culturais e científicas que resgata valores da produção greco-romana, reafirmando o antropocentrismo, a mitologia como tema das obras, o humanismo e o racionalismo (CRUZ, 1999). Neste sentido, buscou-se conhecer e recriar obras de artes que foram concebidas na Idade Moderna, a partir da perspectiva da idade Contemporânea, ressignificando estas a partir de novas ferramentas e dilemas contemporâneos.

Cabe destacar que o uso de recursos imagéticos auxilia na compreensão do contexto histórico, permitindo ao estudante imergir na construção social e política do período estudado. A imagem, independente do período de produção, carece de problematização assim como qualquer outro documento. É carregada de intencionalidade em sua produção. Segundo Ferreira e Lima (2016) o professor em sala de aula é o condutor na análise deste documento imagético, ele deve confrontar as fontes e discutir sobre os seus possíveis significados.

Apresentaremos a seguir os caminhos percorridos e as contribuições que o uso desta prática pode fornecer para o estudo da história do renascimento artístico. Também desenvolvemos neste resumo expandido sobre as potencialidades do uso da ABProj (Aprendizagem Baseada em Projetos) como condutora metodológica desta prática.

Esta pesquisa é voltada para educadores da Educação Básica, em específico para docentes do componente curricular em história ou artes ou para os interessados nestes temas. Para Rangel (2004) a utilização da técnica da releitura é ressignificada e utilizada de modo interdisciplinar entre as disciplinas de História e Artes, com o intuito de apresentar uma nova perspectiva de criação, a autora apresenta um estudo de caso similar ao desenvolvido aqui, reafirmando

que a utilização da releitura ultrapassa a barreira da cópia, esta prática propicia o desenvolver do espírito artístico e crítico.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos e recursos utilizados para efetivação da proposta pedagógica estão divididos em dois conjuntos. O primeiro conjunto dá conta de observar a experiência de Rangel (2004) com a criação de roteiros para elaboração de releituras, bem como a importância do uso da ABProj como referencial metodológico norteador. Já o segundo conjunto de observações dará conta de apresentar todas as etapas percorridas pela docente e por seus estudantes para conhecer, analisar e recriar as obras do renascimento.

A proposta pedagógica desenvolvida no primeiro semestre de 2021 caracteriza-se como projeto, sustentado teoricamente pelo escopo da aprendizagem baseada em projetos (ABProj), onde a aula será desenvolvida em etapas, de modo sistemático, com o intuito de fomentar a pesquisa e a autonomia do estudante na construção do seu conhecimento.

Rangel (2004) descreve o fazer de releituras com alunos do ensino médio, por meio de três etapas que estão vinculadas com o eixo temático proposto pelo professor, adolescência e construção de si por meio da arte. Na primeira etapa, os alunos criam as máscaras de si, na segunda etapa analisam movimentos e correntes artísticas no Brasil, por fim a terceira etapa consiste na criação das releituras.

Segundo Bender (2015) aprendizagem baseada em projetos é um modelo que permite aos estudantes confrontarem situações e problemas reais, com o objetivo de analisar estes problemas de modo cooperativo, buscando possíveis soluções. Para tanto, cabe aos estudantes pontuarem a partir dos eixos temáticos, seus pontos de interesse e suas dúvidas, para que em conjunto com o docente, criem-se perspectivas múltiplas e diferenciadas para conhecer - analisar e solucionar os problemas.

O problema a ser resolvido pelas turmas do sétimo ano, residia em: Como eram produzidas as obras do renascimento, quais os seus objetivos, porque eram tão diferentes da Idade Medieval? E a partir destas dúvidas, ocorre a criação das etapas que possibilitaram a criação das soluções, apresentadas na discussão deste *template*.

Segundo Bender (2015), o debate sobre o uso da aprendizagem baseada em projetos como estratégia pedagógica e metodológica em sala de aula é datado. Contudo, em sua o autor inova ao apresentar diferentes perspectivas e abordagens

para o uso da ABProj vinculada às tecnologias em espaço de sala de aula, muito próximo do que realizamos.

Na sequência, a descrição detalhada da metodologia das aulas. Na etapa 1, realizamos uma revisão do tema Idade Moderna, para localizar este no espaço e no tempo. Nesta mesma etapa, estabelecemos as diferenças entre o pensar e o criar expressões artísticas na Idade Média, assim sendo, os alunos foram convidados a visitar a produção artística do período anterior, chamado de Idade Média. Neste momento, definimos uma lista de conceitos atinentes a este fazer arte, como por exemplo: teocentrismo, temas religiosos, pintura bidimensional, corpo pouco explorado.

Na etapa 2, a turma passou a conhecer alguns aspectos da produção cultural do renascimento para, a partir disto, poder traçar os conceitos básicos que povoam o tema, como por exemplo: antropocentrismo, racionalismo, humanismo, produção tridimensional, temas religiosos, mitologia.

Na etapa 3, a partir do momento em que os estudantes já dominam os conceitos básicos sobre a produção artística do período renascentista, realizamos uma imersão na produção da antiguidade clássica, uma vez que os artistas do renascimento tenham utilizado esta produção como referência. Neste momento, passamos a incorporar em nossa lista de conceitos mais alguns, para a produção artística do período do renascimento, como por exemplo: clássico e greco-romano.

Na etapa 4, realizamos uma imersão em museus e galerias virtuais. Esta etapa é de extrema importância, pois aproxima os alunos da produção da arte, possibilitando o *tour* virtual para diferentes países, conhecendo e reconhecendo os espaços da memória e salvaguarda da arte. Usamos as plataformas digitais de acesso a obras de arte e museus: Google Arts & Culture, Petite Galerie do Museu do Louvre, Museu do Vaticano, Le Gallerie Degli Uffizi e Museu da Acrópole. A etapa 5, consistiu em apresentar aos alunos o conceito de releitura, como mecanismos para elaborar as suas próprias releituras.

Na etapa 6, os alunos receberam o encaminhamento que consistia em 5 pontos: a) escolher uma obra produzida na idade moderna, pertencente ao movimento do renascimento; b) produzir uma biografia sobre o autor da obra; c) analisar e apresentar as características renascentistas da obra escolhida, bem como apresentar argumentos referentes aos benefícios da pesquisa na sua construção como estudante; d) elaborar uma releitura da obra, podendo-se usar de recursos manuais ou digitais; e) avaliar quais os pontos positivos do estudo da arte renascentista na sua formação pessoal.

Por fim, na etapa 7, ocorreu a apresentação dos trabalhos com o intuito de analisar a obra original e a releitura produzida pelos estudantes, com o objetivo de socializar os conhecimentos, analisando diferentes obras da expressão artística do Renascimento. Apresentaremos nos resultados e discussão alguns relatos dos estudantes do sétimo ano, sobre o projeto desenvolvido nas aulas de história, para preservar a individualidade destes, utilizamo-nos da nomenclatura, estudante A, B, C e D.

Resultados e discussão

Cabe destacar que a metodologia utilizada foi muito rica para o estudo do renascimento artístico e científico da Idade Moderna. Os trabalhos produzidos demonstraram que, a partir dos direcionamentos dados em sala de aula oriundos do diagnóstico de dúvidas e interesses dos próprios estudantes, estes emergiram tanto na produção artística dos séculos XII, XIV e XV, quanto nos recursos tecnológicos referentes ao uso de aplicativos para a edição de imagens. Salienta-se que a escolha dos recursos tecnológicos, bem como a escolha das obras, foram realizadas a partir dos interesses e conhecimentos gerais de cada um dos estudantes.

Importante ressaltar nos resultados que a metodologia exposta possibilita o estudo do período moderno a partir da perspectiva do tempo presente, fazendo-se valer dos recursos de informática do período contemporâneo, assim sendo, auxilia no reforço positivo da compreensão da história e seus ecos para além do tempo inscrito no evento histórico analisado. Apresentaremos aqui algumas das produções dos alunos dos sétimos anos, como também excertos dos seus depoimentos referentes ao estudo do período.

A seguir, alguns relatos elaborados pelos estudantes sobre o projeto desenvolvido.

Estudante A: “O que eu mais gostei do Renascimento foi principalmente poder conhecer alguns artistas que são muito importantes e comentados nos dias de hoje. Também poder ver algumas das pinturas e esculturas produzidas na época. Achei muito interessante que os artistas do período do renascimento buscaram inspiração para suas obras na Antiguidade”.

Estudante B: “O que eu mais gostei de estudar sobre a arte renascentista foi a sua evolução, da Idade Média à Idade Moderna, e o quanto as artes evoluíram de obras sem graça para obras lindas e muito realistas. Também gostei muito das inspirações que eles tiveram, as artes Greco-Romanas. Eles fizeram obras muito

parecidas com as mesmas, porém, ao invés de terem feito sobre os deuses Gregos e Romanos, fizeram sobre o Cristianismo”.

Estudante C: “O que eu mais gostei sobre o estudo da arte renascentista foi descobrir que na Idade Moderna eles já faziam uma coisa parecida com o que fazemos hoje, eles usaram a ideia da Antiguidade, igual nós fazemos, um exemplo é que a moda de anos atrás nós trazemos para a moda de hoje em dia, igual eles fizeram quando voltaram a fazer arte, como faziam lá na Antiguidade. E outra coisa que eu gostei também, foi conhecer vários artistas desse período e várias obras deles que eu não conhecia e adorei conhecê-las”.

Estudante D: “O que eu mais gostei no estudo do renascimento foi ver como os artistas pintavam, esculpiam, entre outros. Gostei de conhecer suas técnicas, como a perspectiva, as técnicas de luz e sombra, técnicas de realidade e perfeição. Gostei de ver também, que mesmo naquela época os artistas sempre buscavam a perfeição”.

A partir dos relatos dos estudantes percebe-se que os passos percorridos foram de grande importância para a compreensão da expressão artística e cultural do período analisado, o Renascimento.

Considerações finais

Percebe-se que os estudantes se tornaram protagonistas da sua própria aprendizagem, no que diz respeito ao estudo da arte renascentista. Os relatos apresentados pelos estudantes dão conta de responder às questões iniciais que provocaram o desenvolvimento desta metodologia de trabalho, que resultou também na elaboração das releituras.

Diferentes elementos, perspectivas e análises são observados nos relatos, muitos relacionados a arte renascentista e outros voltados a diferentes problemas históricos como por exemplo, o eurocentrismo, antropocentrismo, as balizas cronológicas da moda, a técnica artística e etc.

Neste sentido, destacam-se as produções elaboradas pelos estudantes bem como a pesquisa sobre as obras e os recursos digitais utilizados para a produção das suas releituras.

A pesquisa orientada pela professora mostrou-se positiva, as aprendizagens foram significativas e demonstraram autenticidade e autoria na elaboração das releituras, protagonismo para construir suas próprias interpretações e espírito crítico/científico no fazer da pesquisa, assim como apresentado em Silva (2014), os

alunos deixam de ser espectadores para tornarem-se produtores de conhecimento histórico e artístico.

A ABProj apresenta-se como uma metodologia ativa que possibilita o desenvolvimento de projetos ricos e autênticos no conhecimento, reconhecimento e fazer histórico dos estudantes do ensino fundamental, do componente curricular de história. A ABProj auxiliou de modo significativo na localização dos problemas, possibilitou a organização de um roteiro para a construção das sínteses sobre o tema e por fim culminou a criação das teses sobre o renascimento e sua produção artística.

Palavras-chave: História; Renascimento; Releitura.

Referências

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Penso Editora, 2015.

CRUZ, Cláudia Helena da. **Repensando o tema do Renascimento**: reflexões sobre o ensino de História. 1999, (Monografia de conclusão de curso). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20516>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FERREIRA, Marcus Fábio Lima; LIMA, Maria Conceição Erenice Farias. **Fundamentos metodológicos do ensino de história**. Sobral: INTA, 2016. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/fundamentos-metodologicos-do-ensino-de-historia/pdf/Fundamentos%20Met%20C3%B3dolo%20C3%B3gicos%20do%20Ensino%20de%20Hist%20C3%B3ria%20-%20.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RANGEL, Valeska Bernardo. Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. **Revista Nupeart**, v. 3, p. 33-60, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534/1895>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. São Paulo: Atual. 1994.

SILVA, Agatha Parrilha. Arte, ciência, ensino e método no renascimento: uma reflexão para a contemporaneidade. **Conhecimento & Diversidade**, v. 6, n. 12, p. 64-77, 2014. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/162. Acesso em: 22 jul. 2021.

SALA DE AULA INVERTIDA - OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE ESTRATÉGIA DE METODOLOGIA ATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Letícia Maria Rigatti Dalcin

Maurício Severo da Silva

Introdução

A complexidade da dinâmica escolar dos novos tempos conduz a novas exigências voltadas aos métodos de ensino e de aprendizagem, especialmente após o período de aulas remotas em função da pandemia por Covid-19, que comprometeu significativamente não só o modelo atual de ensino, como também o papel do professor nesse processo.

De acordo com Mattar (2017) o aluno precisa compreender a importância de se responsabilizar por sua aprendizagem, assumindo o centro do processo como protagonista da ação de aprender. Como resposta a essa necessidade, aparece o ensino híbrido, anunciando que “não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH; TANSI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52). Aliadas a essa visão crítica de educação, aparecem as estratégias de metodologias ativas como caminhos para a ressignificação do ensino e da aprendizagem, bem como a reestruturação da sala de aula há muito ultrapassada.

Neste contexto, buscou-se problematizar a implantação das estratégias de metodologias ativas no processo de retomada das aulas presenciais, na disciplina de Língua Portuguesa. A Sala de Aula Invertida é considerada a porta de entrada para outras metodologias ativas de aprendizagem, pela maneira flexível de inserir-se no contexto da sala de aula tradicional, de forma híbrida, ou seja, reunindo elementos de forma on-line e presencial, conjuntamente (ANDRADE *et al.*, 2019).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar as possibilidades e limitações da implantação das estratégias de metodologias ativas Sala de Aula Invertida e ABP/Projetos pós ensino remoto, bem como identificar as vantagens das estratégias citadas no processo de adaptação das aulas presenciais ao nível, ritmo e necessidades de cada aluno, considerando seu rendimento durante o período de aulas remotas.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho configura-se numa pesquisa qualitativa e consiste na análise do processo de implantação da estratégia de metodologia ativa, conhecida como sala de aula invertida, com alunos de oitavos e nonos anos, na disciplina de Língua Portuguesa, numa escola de Ensino Fundamental da rede pública. O processo teve início no mês de maio, a partir da proposta de testar uma das estratégias estudadas ao longo do curso de Pós-graduação Lato Sensu - Especialização em Aprendizagem Ativa.

O ano letivo de 2021 iniciou de forma não presencial e o retorno estava sendo progressivo. E foi nesse cenário, pós período de aulas remotas, cuja aprendizagem encontrava-se bastante defasada, que se pensou em aproveitar as vantagens da sala de aula invertida, para aproximar esses estudantes das condições favoráveis para mediar o contexto de aprendizagem de cada aluno.

Um dos grandes desafios para a inversão da sala de aula foi a questão da tecnologia, pois vários alunos apresentavam dificuldades de acesso ou mesmo não possuíam esse recurso em condições adequadas, inclusive nos aparelhos celulares. Por isso, os grupos no WhatsApp, utilizados durante as aulas remotas, foram mantidos, e funcionaram como meio de comunicação entre a professora e os diferentes grupos, além de servir como meio para orientações e encaminhamento das atividades para os alunos que estavam em casa.

Após todas as orientações sobre como o novo sistema funcionaria, detalhando a organização das atividades a serem realizadas em casa, na semana em que estivessem de forma remota, combinou-se que, na semana presencial, seria realizada a aplicação dos conceitos de forma prática, juntamente com uma retomada dos aspectos primordiais de cada objeto do conhecimento estudado e aprofundaríamos cada assunto com atividades específicas, interativas e exploratórias.

Nas aulas presenciais, foram utilizadas várias dinâmicas, conforme a necessidade e/ou perfil de cada turma: aprendizagem entre pares, questionários para testagem prévia (online e físico), elaboração de mapas mentais, rotação por estações, jogos interativos e/ou gamificação, entre outras.

Cada estratégia colaborou para que fosse possível atender as necessidades específicas dos estudantes, respeitar seu ritmo de aprendizagem e valorizar o foco de interesse de cada aluno, bem como amenizar as limitações materiais e de recurso dos alunos com mais dificuldade de acesso às informações. Em cada etapa foram realizadas autoavaliações e avaliações comparativas referentes à metodologia da estratégia atual e à forma de trabalho tradicional.

Resultados e discussão

Inicialmente a preocupação dessa pesquisa foi em descobrir se seria possível implantar uma metodologia híbrida considerando as dificuldades de acesso à internet, mas observou-se que todos possuíam algum recurso tecnológico para acessar os materiais enviados para casa. Mais de 60% dos alunos que participaram da pesquisa possuem telefone celular próprio, porém poucos disponibilizam de dados móveis suficientes, o que necessitou de adaptação do sistema de WIFI da escola, para que os alunos fizessem uso do mesmo.

Em qualquer processo de mudança na educação, a postura dos envolvidos é fator determinante: “a busca pela autonomia do aluno, a personalização do ensino, a educação para o domínio do conhecimento e as relações interpessoais em sala de aula são elementos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem” (BACICH; TANSI NETO; TREVISANI, 2015, p. 83) e devem ser a preocupação primeira de qualquer projeto pedagógico.

Desde os primeiros depoimentos coletados nas autoavaliações dos alunos, o aspecto preponderante não foi a dificuldade com a internet ou mesmo os poucos recursos tecnológicos disponíveis, como se esperava. A grande dificuldade está em mudar a perspectiva de que a semana de estudo (semana de aula não presencial) não é “semana de folga”, como informado em muitos depoimentos, o que compromete significativamente todo o planejamento das atividades da semana presencial.

A constatação mais evidente da pesquisa foi perceber que não se trata apenas de uma mudança metodológica, mas primeiramente de uma ressignificação dos papéis dos envolvidos no processo e sobretudo do valor da escola para aquele indivíduo - o que realmente surpreende é constatar que muitos alunos estão conscientes disso.

Quando Bergmann e Sams (2020) descrevem sobre a dificuldade de mudar as taxas de fracasso escolar de seus alunos (em torno de 10%), eles pontuam as dificuldades que cada estudante enfrenta na vida, o que molda o valor da escola para cada um. Por isso, valorizar as expectativas desses alunos, sua história e reconhecer que muitos estão apenas desmotivados pode nortear a elaboração de uma abordagem metodológica que os conduza ao próprio sucesso, na medida em que essa estratégia fale a linguagem deles, os ensine a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem e que, por ser flexível, permita que os estudantes trabalhem no seu ritmo e eficientemente (BERGMANN; SAMS, 2020, p. 103).

Na etapa atual do processo, o que se percebe são avanços importantes no aproveitamento das aulas, mas ainda é preciso desenvolver a motivação,

envolvimento e proatividade dos estudantes. Estes aspectos estão criando conflitos muito favoráveis ao desenvolvimento de habilidades que serão indispensáveis ao próximo passo da implantação da metodologia desejada: a associação das vantagens da Sala de Aula Invertida à estratégia da ABP/projetos, com a reativação do projeto da Rádio Escolar.

Hoje, já se verificam pequenos movimentos: as equipes das rádios escolares estão montadas, as rádios já têm slogans e logomarcas, os grupos já definiram a abordagem temática que cada uma pretende explorar, já organizou-se um espaço de trabalho interativo no Google Drive para a produção dos roteiros das transmissões e, fundamentalmente, os estudantes já pensaram suas primeiras produções textuais (do gênero crônica) para os leitores – ou ouvintes da rádio – e o texto produzido assume sua função social, ao mesmo tempo em que todos os conhecimentos linguísticos estudados até o momento se fizeram necessários, quando as primeiras crônicas não pareceram suficientes para o roteiro da transmissão.

Contudo a maior conquista se deu, quando os grupos participantes do projeto da rádio escolar PEDIRAM para trabalhar **nos roteiros pelo Google Drive durante o recesso escolar** do mês de julho, pensando no lançamento das rádios no mês de agosto – e a semana de folga virou semana de estudo!

O que se percebeu no decorrer do processo, no entanto, foi que nossos alunos estão despreparados diante das implicações do papel de protagonista da própria aprendizagem e de como essa competência se faz necessária e urgente no mundo em que vivemos.

Considerações finais

Considerando-se que os resultados dessa pesquisa são parciais, podemos afirmar que os dados coletados até o momento, especialmente nas autoavaliações, são relevantes na medida em que nos permite fazer novos questionamentos.

Com base nos dados coletados, verificou-se que os problemas de acesso às informações e a disponibilidade ou não de recursos tecnológicos e materiais, considerados decisivos inicialmente, são perfeitamente contornáveis com proatividade. Contudo os fatores de ordem pedagógica constituem uma barreira mais desafiadora, na medida em que os sujeitos envolvidos no processo apontam para uma carência ainda maior de motivação para a mudança.

Os avanços conquistados ao longo desses meses de pesquisa são muito significativos, não no sentido de configurar já um contexto de aprendizagens

significativas, mas no sentido de se poder vislumbrar o desejo de mudar, que é próprio de todos aqueles que pensam e sonham com uma educação de qualidade, sem menosprezar a importância da formação de professores, bem como de políticas públicas efetivas na área da educação.

Parafraseando Rubem Alves (1994), sonhar é algo que não se ensina. Como mestre, só posso convidar meus estudantes a dividirem os seus sonhos, para que sonhemos juntos. Antes de se esperar grandes aprendizados cognitivos de um aluno que se entenda protagonista da sua própria aprendizagem e grandes feitos de um professor que se torne vetor de mudança, é preciso que a metodologia crie formas para que esse aluno e esse docente se permitam **sonhar**.

Palavras-chave: Sala de aula invertida; Ensino híbrido; Protagonismo.

Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; FERRETE, Rodrigo Bozi; JESUS, Lucas Antônio Feitosa de; SANTOS, Ronney Marcos. A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, ISSN 2316-7297 – Volume 8, Número 2, 4-22, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/1184/3/A%20sala%20de%20aula%20invertida%20como%20alternativa%20inovadora%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20basica.pdf>. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SANS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EDUCAÇÃO

Liziane Galvão Giordano Pouey de Oliveira
Elisângela Mara Zanelatto

Introdução

As competências socioemocionais: reconhecimento de sentimentos e emoções, autoconhecimento, auto regulação, relacionamento e empatia, engajamento e protagonismo, escolhas pessoais e profissionais, projeto de vida, perseverança, proatividade e criatividade, têm forte impacto na aprendizagem escolar e no desenvolvimento do indivíduo, tanto pessoal quanto para o convívio social. Porém, a cultura que estamos inseridos traz a ideia de que é preciso escolher entre as competências socioemocionais e as cognitivas, quando na verdade elas precisam ser complementares.

O projeto para desenvolver as competências socioemocionais passa pelo acolhimento, pois precisa de um olhar inicial cuidadoso em relação às pessoas. É interessante perguntar: como fazer para que a equipe diretiva e pedagógica se sinta confortável para compartilhar experiências e construir vínculos entre si e oferecer espaços de escuta aos professores e alunos?

As práticas democráticas associadas ao desenvolvimento socioemocional e ético promovem um clima escolar mais saudável. A neurociência e os conhecimentos da natureza cognitiva das emoções mostram que o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais e afetivas impactam direta e positivamente na aprendizagem. Assim, ao refletir sobre a dimensão sócio emocional e ética de crianças e jovens, em um contexto em que as práticas são democráticas, aumenta-se a probabilidade de que conflitos, casos de violência e de bullying sejam equacionados por meio do diálogo e melhorem as relações na comunidade escolar. Para Muller (2006, p. 96):

A mediação tem no pátio da escola um campo particularmente fértil de aplicação, podendo ali gerar soluções construtivas para os conflitos que surgem. O objetivo é permitir que as crianças sejam apresentadas à não violência como regra de vida. A mediação visa criar um processo cooperativo entre os adversários, de tal forma a se tornarem parceiros de uma busca comum por soluções criativas

e construtivas para o seu conflito, uma solução da qual ambos participem e que permita um final com dois ganhadores.

Aprender a se comunicar melhor, cooperar em prol de um objetivo trabalhando em grupo, dialogar e negociar um conflito de maneira construtiva, saber oferecer e pedir ajuda, por exemplo, melhoram a capacidade do sujeito de lidar com situações relacionais difíceis de forma mais competente. O desenvolvimento dessas habilidades na escola foi incorporado pela Base Nacional Comum Curricular (2017). De acordo com o documento, elas precisam ser trabalhadas em todas as disciplinas e de forma transversal. Trazendo as emoções para o currículo escolar.

Segundo Amstutz (2012, p. 106), que afirma ser interessante começar a avaliar os elementos restaurativos que já estão sendo utilizados, “Comece com o que você já faz, e passe a fazer isso melhor deveria ser o mantra do educador. Comece com a crença de que quando celebramos o que está certo, teremos a energia, criatividade e inspiração para trabalhar e mudar o que está errado”.

Atualmente, potencializar qualidades como empatia, tolerância a frustrações, foco e responsabilidade tornou-se muito necessário para todos os envolvidos no ensino remoto. O professor teve que encontrar um jeito novo de trabalhar; o aluno, por sua vez, viu que precisava desenvolver outras capacidades e habilidades para se adequar a essa situação. Para suprir estas necessidades surge a disciplina restaurativa que, segundo Amstutz (2012, p. 55):

A disciplina restaurativa oferece uma estrutura que auxilia a comunidade escolar, pois modela e estimula comportamentos responsáveis, desestimulando os comportamentos prejudiciais. Quando as escolas passam a ver no conflito um momento e uma oportunidade para ensinar, podem conceber ambientes e processos que valorizem a construção de relacionamentos e espírito comunitário.

Esta pesquisa teve como principal objetivo apresentar a importância das competências socioemocionais e das práticas restaurativas na educação e incentivar a formação continuada de professores e orientadores educacionais sobre este tema, como possibilidades estratégicas para auxiliar na construção de ambientes seguros e saudáveis de diálogo na escola e nas escolhas pessoais de vida, tendo como base as competências da BNCC (2017) que são complementares e integradas.

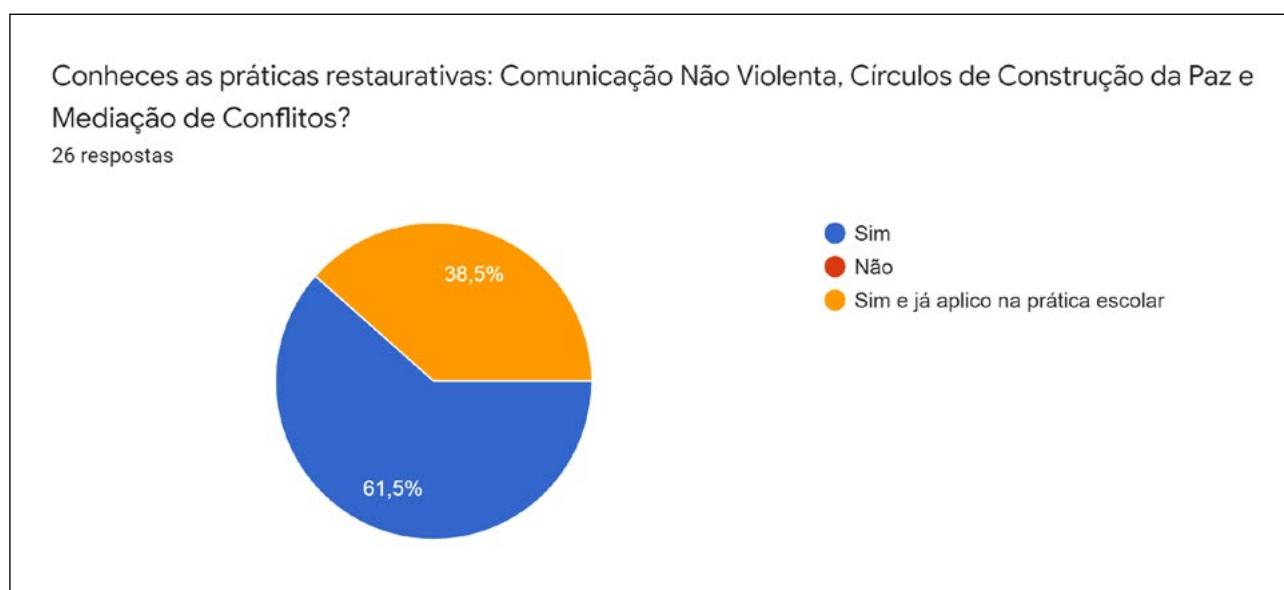
Procedimentos metodológicos

A pesquisa seguiu uma abordagem de análise de dados quantitativos e qualitativos sobre o tema tratado. Através das respostas obtidas no questionário elaborado no Google Formulários, aplicado a gestores escolares, orientadores educacionais e professores de escolas da rede pública estadual dos municípios de Alegrete, Itaqui e Uruguaiana, no período de 17 de julho a 19 de julho de 2021. Por questões éticas os professores participantes serão nomeados por P1, P2...P8, ao mencionar seus relatos. Já quando responderam sobre a possibilidade da BNCC contemplar, em suas dez competências gerais, as competências socioemocionais, em conjunto, os professores serão identificados por C1, C2...C8.

Resultados e discussão

O resultado esperado é que através da análise da importância que as equipes e os docentes atribuem às competências socioemocionais e a forma como precisam desenvolvê-las, fique claro o envolvimento dos docentes diante da implementação das práticas restaurativas nas escolas e como tema relevante de futuras formações continuadas ofertadas a eles. Observando o público envolvido na pesquisa, vimos que dos 26 educadores que responderam o questionário, 82,6% fazem parte da equipe diretiva escolar e 52,2% tem mais de 20 anos de atuação na educação e 21,7% de 15 a 20 anos de atuação. Todos conhecem as práticas restaurativas: Comunicação Não Violenta, Círculos de Construção da Paz, Processos Circulares e Mediação de Conflitos na área educacional, sendo que 38,5% já aplicam estas práticas em suas escolas, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Conhecimento das Práticas Restaurativas



Fonte: Da autora (2021).

Quando questionados sobre quais as competências socioemocionais precisam ser trabalhadas na escola elas responderam: Empatia, auto estima, responsabilidade, autonomia, ética, convivência, aceitação, emoções, cooperação, solidariedade, respeito, autoconhecimento, resolução de conflitos, criatividade, tomada de decisão, liderança, pensamento crítico, autocontrole, responsabilidade, consciência social, habilidades de relacionamento, generosidade e amor.

Portanto as competências socioemocionais podem ser trabalhadas no cotidiano escolar, com alunos, equipe diretiva e docentes, através das práticas restaurativas, pois segundo elas: Devemos trabalhar “Principalmente quando se tem consciência e comprometimento de todos (P1)”; “Diariamente nos confrontamos com problemas (P2)”; “Cada vez mais necessária a intervenção pacífica e restaurada (P3)”; “Grande parte dos conflitos são por motivos torpes (P4)”; “Usando as práticas restaurativas, a atividade torna-se atrativa e os(as) participantes serão beneficiados (P5)”; “Devem ser trabalhadas para auxiliar na aprendizagem (P6)”; “No momento que as competências socioemocionais são inseridas no planejamento, principalmente, a resolução de conflitos terá uma mediação de ambas as partes (P7)”; “É extremamente importante oportunizar o aluno a saber lidar com suas emoções em seus conflitos de relacionamentos... Somente na prática diária, poderá adquirir o autoconhecimento, empatia: precisa tornar-se receptivo; saber lidar com suas emoções, utilizando a criatividade em sua comunicação! Trabalhar o ser e o conviver dando a ele condições de autonomia (P8)”. Tais relatos revelam as vantagens da utilização das práticas restaurativas no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Questionadas em relação à BNCC contemplar, em suas dez competências gerais, as competências sócio emocionais, elas identificaram a possibilidade nas competências 1 - Entendendo e explicando a realidade (C1), 4 - Comunicação e compartilhamento (C2), 6 - Exercício da Cidadania e Projeto de Vida (C3), 7 - Exercício da argumentação (C4), mas principalmente na 3 - Compreensão e respeito às diferenças (C5), 8 - Autoconhecimento e autocuidado (C6), 9 - Exercício da empatia e da cooperação (C7), 10 - Ações pessoais e coletivas (C8).

Diante dos resultados é possível reconhecer que a implementação das práticas restaurativas nas escolas e o trabalho com as competências socioemocionais está presente na escola pública com caráter integrador da aprendizagem, lado a lado com as competências cognitivas. Proporcionando a construção da formação integral dos estudantes e a melhor resolução pessoal e profissional dos envolvidos no processo educacional.

Considerações finais

Esta proposta de pesquisa visou motivar os docentes e equipes gestoras e pedagógicas a reconhecer a necessidade de construir possibilidades de melhorar o interesse, a interação e os ambientes de convivência segura e saudável na e pela escola, através da participação da comunidade escolar.

Por meio da pesquisa pode-se fortalecer a ideia de que muitas conexões podem ser estabelecidas pela boa comunicação, com a construção de vínculos seguros e do acolhimento das emoções e sentimentos trazidos por todos no retorno às aulas ou até mesmo nas atividades remotas, e assim validando as práticas restaurativas na escola, pelo desenvolvimento das competências sócio emocionais, nos documentos escolares: PPP, Regimento Escolar, Matriz Curricular do Curso Normal, integrando assim o currículo escolar.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Práticas Restaurativas; Currículo Escolar.

Referências

AMSTUTZ, Lorraine. **Disciplina Restaurativa para escolas:** responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo / Lorraine S. Amstutz e Judy H. Mullet; tradução de Tônia Van Acker – São Paulo: Palas Athena, 2012.

BNCC. **As 10 Competências Gerais da Educação Básica na BNCC.** Disponível em: https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/45598/1540565653Infogrfico_BNCC.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

MULLER, Jean-Marie. **Não Violência na Educação.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA EDUCAÇÃO

Liziane Galvão Giordano Pouey de Oliveira
Elisângela Mara Zanelatto

Introdução

As competências socioemocionais: reconhecimento de sentimentos e emoções, autoconhecimento, auto regulação, relacionamento e empatia, engajamento e protagonismo, escolhas pessoais e profissionais, projeto de vida, perseverança, proatividade e criatividade, têm forte impacto na aprendizagem escolar e no desenvolvimento do indivíduo, tanto pessoal quanto para o convívio social. Porém, a cultura que estamos inseridos traz a ideia de que é preciso escolher entre as competências socioemocionais e as cognitivas, quando na verdade elas precisam ser complementares.

O projeto para desenvolver as competências socioemocionais passa pelo acolhimento, pois precisa de um olhar inicial cuidadoso em relação às pessoas. É interessante perguntar: como fazer para que a equipe diretiva e pedagógica se sinta confortável para compartilhar experiências e construir vínculos entre si e oferecer espaços de escuta aos professores e alunos?

As práticas democráticas associadas ao desenvolvimento socioemocional e ético promovem um clima escolar mais saudável. A neurociência e os conhecimentos da natureza cognitiva das emoções mostram que o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais e afetivas impactam direta e positivamente na aprendizagem. Assim, ao refletir sobre a dimensão sócio emocional e ética de crianças e jovens, em um contexto em que as práticas são democráticas, aumenta-se a probabilidade de que conflitos, casos de violência e de bullying sejam equacionados por meio do diálogo e melhorem as relações na comunidade escolar. Para Muller (2006, p. 96):

A mediação tem no pátio da escola um campo particularmente fértil de aplicação, podendo ali gerar soluções construtivas para os conflitos que surgem. O objetivo é permitir que as crianças sejam apresentadas à não violência como regra de vida. A mediação visa criar um processo cooperativo entre os adversários, de tal forma a se tornarem parceiros de uma busca comum por soluções criativas

e construtivas para o seu conflito, uma solução da qual ambos participem e que permita um final com dois ganhadores.

Aprender a se comunicar melhor, cooperar em prol de um objetivo trabalhando em grupo, dialogar e negociar um conflito de maneira construtiva, saber oferecer e pedir ajuda, por exemplo, melhoram a capacidade do sujeito de lidar com situações relacionais difíceis de forma mais competente. O desenvolvimento dessas habilidades na escola foi incorporado pela Base Nacional Comum Curricular (2017). De acordo com o documento, elas precisam ser trabalhadas em todas as disciplinas e de forma transversal. Trazendo as emoções para o currículo escolar.

Segundo Amstutz (2012, p. 106), que afirma ser interessante começar a avaliar os elementos restaurativos que já estão sendo utilizados, “Comece com o que você já faz, e passe a fazer isso melhor deveria ser o mantra do educador. Comece com a crença de que quando celebramos o que está certo, teremos a energia, criatividade e inspiração para trabalhar e mudar o que está errado”.

Atualmente, potencializar qualidades como empatia, tolerância a frustrações, foco e responsabilidade tornou-se muito necessário para todos os envolvidos no ensino remoto. O professor teve que encontrar um jeito novo de trabalhar; o aluno, por sua vez, viu que precisava desenvolver outras capacidades e habilidades para se adequar a essa situação. Para suprir estas necessidades surge a disciplina restaurativa que, segundo Amstutz (2012, p. 55):

A disciplina restaurativa oferece uma estrutura que auxilia a comunidade escolar, pois modela e estimula comportamentos responsáveis, desestimulando os comportamentos prejudiciais. Quando as escolas passam a ver no conflito um momento e uma oportunidade para ensinar, podem conceber ambientes e processos que valorizem a construção de relacionamentos e espírito comunitário.

Esta pesquisa teve como principal objetivo apresentar a importância das competências socioemocionais e das práticas restaurativas na educação e incentivar a formação continuada de professores e orientadores educacionais sobre este tema, como possibilidades estratégicas para auxiliar na construção de ambientes seguros e saudáveis de diálogo na escola e nas escolhas pessoais de vida, tendo como base as competências da BNCC (2017) que são complementares e integradas.

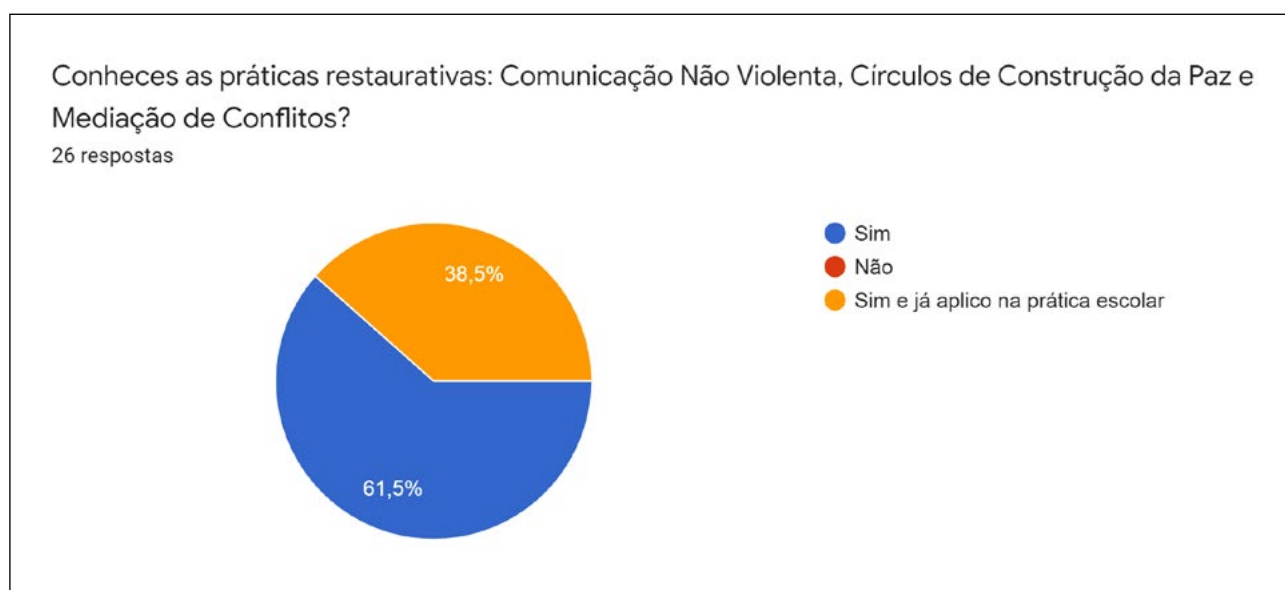
Procedimentos metodológicos

A pesquisa seguiu uma abordagem de análise de dados quantitativos e qualitativos sobre o tema tratado. Através das respostas obtidas no questionário elaborado no Google Formulários, aplicado a gestores escolares, orientadores educacionais e professores de escolas da rede pública estadual dos municípios de Alegrete, Itaqui e Uruguaiana, no período de 17 de julho a 19 de julho de 2021. Por questões éticas os professores participantes serão nomeados por P1, P2...P8, ao mencionar seus relatos. Já quando responderam sobre a possibilidade da BNCC contemplar, em suas dez competências gerais, as competências socioemocionais, em conjunto, os professores serão identificados por C1, C2...C8.

Resultados e discussão

O resultado esperado é que através da análise da importância que as equipes e os docentes atribuem às competências socioemocionais e a forma como precisam desenvolvê-las, fique claro o envolvimento dos docentes diante da implementação das práticas restaurativas nas escolas e como tema relevante de futuras formações continuadas ofertadas a eles. Observando o público envolvido na pesquisa, vimos que dos 26 educadores que responderam o questionário, 82,6% fazem parte da equipe diretiva escolar e 52,2% tem mais de 20 anos de atuação na educação e 21,7% de 15 a 20 anos de atuação. Todos conhecem as práticas restaurativas: Comunicação Não Violenta, Círculos de Construção da Paz, Processos Circulares e Mediação de Conflitos na área educacional, sendo que 38,5% já aplicam estas práticas em suas escolas, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Conhecimento das Práticas Restaurativas



Fonte: Da autora (2021).

Quando questionados sobre quais as competências socioemocionais precisam ser trabalhadas na escola elas responderam: Empatia, auto estima, responsabilidade, autonomia, ética, convivência, aceitação, emoções, cooperação, solidariedade, respeito, autoconhecimento, resolução de conflitos, criatividade, tomada de decisão, liderança, pensamento crítico, autocontrole, responsabilidade, consciência social, habilidades de relacionamento, generosidade e amor.

Portanto as competências socioemocionais podem ser trabalhadas no cotidiano escolar, com alunos, equipe diretiva e docentes, através das práticas restaurativas, pois segundo elas: Devemos trabalhar “Principalmente quando se tem consciência e comprometimento de todos (P1)”; “Diariamente nos confrontamos com problemas (P2)”; “Cada vez mais necessária a intervenção pacífica e restaurada (P3)”; “Grande parte dos conflitos são por motivos torpes (P4)”; “Usando as práticas restaurativas, a atividade torna-se atrativa e os(as) participantes serão beneficiados (P5)”; “Devem ser trabalhadas para auxiliar na aprendizagem (P6)”; “No momento que as competências socioemocionais são inseridas no planejamento, principalmente, a resolução de conflitos terá uma mediação de ambas as partes (P7)”; “É extremamente importante oportunizar o aluno a saber lidar com suas emoções em seus conflitos de relacionamentos... Somente na prática diária, poderá adquirir o autoconhecimento, empatia: precisa tornar-se receptivo; saber lidar com suas emoções, utilizando a criatividade em sua comunicação! Trabalhar o ser e o conviver dando a ele condições de autonomia (P8)”. Tais relatos revelam as vantagens da utilização das práticas restaurativas no desenvolvimento das competências socioemocionais.

Questionadas em relação à BNCC contemplar, em suas dez competências gerais, as competências sócio emocionais, elas identificaram a possibilidade nas competências 1 - Entendendo e explicando a realidade (C1), 4 - Comunicação e compartilhamento (C2), 6 - Exercício da Cidadania e Projeto de Vida (C3), 7 - Exercício da argumentação (C4), mas principalmente na 3 - Compreensão e respeito às diferenças (C5), 8 - Autoconhecimento e autocuidado (C6), 9 - Exercício da empatia e da cooperação (C7), 10 - Ações pessoais e coletivas (C8).

Diante dos resultados é possível reconhecer que a implementação das práticas restaurativas nas escolas e o trabalho com as competências socioemocionais está presente na escola pública com caráter integrador da aprendizagem, lado a lado com as competências cognitivas. Proporcionando a construção da formação integral dos estudantes e a melhor resolução pessoal e profissional dos envolvidos no processo educacional.

Considerações finais

Esta proposta de pesquisa visou motivar os docentes e equipes gestoras e pedagógicas a reconhecer a necessidade de construir possibilidades de melhorar o interesse, a interação e os ambientes de convivência segura e saudável na e pela escola, através da participação da comunidade escolar.

Por meio da pesquisa pode-se fortalecer a ideia de que muitas conexões podem ser estabelecidas pela boa comunicação, com a construção de vínculos seguros e do acolhimento das emoções e sentimentos trazidos por todos no retorno às aulas ou até mesmo nas atividades remotas, e assim validando as práticas restaurativas na escola, pelo desenvolvimento das competências sócio emocionais, nos documentos escolares: PPP, Regimento Escolar, Matriz Curricular do Curso Normal, integrando assim o currículo escolar.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Práticas Restaurativas; Currículo Escolar.

Referências

AMSTUTZ, Lorraine. **Disciplina Restaurativa para escolas:** responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo / Lorraine S. Amstutz e Judy H. Mullet; tradução de Tônia Van Acker - São Paulo: Palas Athena, 2012.

BNCC. **As 10 Competências Gerais da Educação Básica na BNCC.** Disponível em: https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms/files/45598/1540565653Infogrffico_BNCC.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

MULLER, Jean-Marie. **Não Violência na Educação.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

AULAS PRESENCIAIS SUSPENSAS, E AGORA? INQUIETAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Luiza Helena Rambo
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A pandemia da Covid-19 impactou a vida da população mundial, afetando o modo de vida e as diferentes esferas sociais. O setor educacional foi (e continua sendo) fortemente impactado pela pandemia, de modo especial com a suspensão das aulas presenciais que em meados de 2021 tem retornado de forma gradativa com respeito aos protocolos sanitários vigentes.

A Educação Infantil foi a etapa escolhida para a realização do estudo tendo em vista a atuação e vivência da pesquisadora nesta realidade; uma vez que as interações e brincadeiras norteiam as práticas pedagógicas nesta etapa, pensar propostas para o ensino não presencial se tornou algo desafiador aos docentes.

Desta forma, este estudo justifica-se a partir do interesse em refletir teoricamente sobre os efeitos do ensino remoto no contexto da Educação Infantil a partir do seguinte problema de pesquisa: quais os desafios/dificuldades do ensino remoto na Educação Infantil durante o contexto da pandemia da Covid-19 na percepção de professoras da Educação Infantil?

Frente a estas considerações tem-se como objetivo geral analisar os desafios/dificuldades do ensino remoto na Educação Infantil durante o contexto da pandemia.

Procedimentos metodológicos

Este estudo possui caráter qualitativo, uma vez que “[...] preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Com o intuito de analisar os desafios/dificuldades do ensino remoto na Educação Infantil, o estudo valeu-se de um aprofundamento teórico acerca dos reflexos da pandemia da Covid-19 no cenário educacional.

Constituíram-se dados de análise um questionário aplicado com professoras que atuam na Educação Infantil, a fim de obter os subsídios necessários para a análise da problemática posta. Para a coleta dos dados, um questionário *on-line* foi elaborado, utilizando-se da plataforma *Google Drive*.

Na sequência, ele foi encaminhado às professoras participantes através de *link* compartilhado via aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*). Três docentes participaram do estudo, sendo que todas atuam na Rede Pública de educação, das quais uma desenvolve suas atividades no município de Estrela/RS e duas na cidade de Lajeado/RS.

A escolha das professoras ocorreu a partir da aproximação destas com a pesquisadora, sendo que elas também atuam na mesma escola da pesquisadora. Como forma de manter o sigilo nominal das participantes, cada uma delas será identificada nesta escrita por uma letra (A, B e C), seguindo a ordem de retorno do questionário.

Resultados e discussão

A suspensão das aulas presenciais no Brasil em março de 2020 como uma das medidas para conter a propagação do Coronavírus, impactou a toda a comunidade escolar. Para Fuchs e Schütz (2020, p.70) “[...] a pandemia trouxe consigo, de um dia para o outro, a suspensão de aulas, o fechamento de escolas, e recolocou em pauta a especificidade da escola e do professor”. Em meio a esta situação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou em 28 de abril de 2020, o Parecer nº 5/2020, que trata da reorganização do calendário escolar. É neste cenário que se encontram as professoras participantes do estudo.

As perguntas do questionário por elas respondido versavam sobre o modo como a escola organizou-se para o encaminhamento das atividades às famílias, os desafios/dificuldades percebidos a partir desta organização, o acompanhamento das aprendizagens das crianças, os desafios do trabalho docente e práticas exitosas que ocorreram durante o período.

Ao serem questionadas sobre a organização da escola quanto ao envio das atividades, em uma das instituições, o encaminhamento realizou-se de forma física e nas demais ele ocorreu através de grupos no aplicativo *WhatsApp*. Tais possibilidades apresentam-se em consonância com o Parecer CNE nº 5/2020 visto este orientar que “[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais [...]; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; [...]” (BRASIL, 2020, p. 8-9).

A docente A, que atua na escola cujo envio de materiais se efetuou de forma física, destacou as dificuldades deste modo de organização: *“Em função das demandas das famílias, se tornou difícil ou até inviável para algumas famílias vir até a escola para retirar as propostas”*. Ao mesmo tempo em que se pressupõe que a utilização do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais se constituiu como uma alternativa facilitadora para manter a aproximação entre escola e famílias, as docentes cujas escolas enviaram atividades através do aplicativo, mencionaram outras dificuldades percebidas, como a falta de comprometimento e de compreensão por parte das famílias na realização das situações sugeridas.

No que tange à avaliação na Educação Infantil, a Lei nº 9.394, em seu Artigo 31, inciso 1º, prevê que nesta etapa ela ocorre “[...] mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo que para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Este acompanhamento das aprendizagens das crianças também se mostrou desafiador para as docentes da pesquisa. As respostas de todas quando questionadas sobre ser possível acompanhar as aprendizagens durante o ensino remoto apresentaram semelhanças; expressões como *“Complicado”* (professora A), *“Difícil”* (professora B) e *“Em parte”* (professora C) definiram a questão.

Para elas, a justificativa reside na percepção de que, muitas vezes, as crianças eram preparadas para a gravação do vídeo encaminhado às professoras. A participante A explica: *“Ou então os vídeos são gravados várias vezes para que no olhar dos pais fique “perfeito”*”. Tal percepção encontra reforço na fala da docente B: *“É notório o “preparo” dos familiares para realizar uma devolutiva”*.

Observa-se que este aspecto se constitui enquanto uma dificuldade do ensino remoto. Sendo os vídeos recebidos um dos principais instrumentos para o acompanhamento das crianças, muitas vezes havia incerteza sobre as aprendizagens construídas. Tal situação é evidenciada pela docente C: *“Temos apenas a visão do que a família compartilha com a escola”*.

Ainda, os efeitos da pandemia no processo de escolarização certamente frutificarão muitas pesquisas e neste sentido, há que se pensar também nos aprendizados decorrentes desta realidade. Carvalho (2020, p. 13), ao refletir sobre os desafios para o período pós-pandemia, destaca que “[...] há também enormes possibilidades de qualificação das formas de ensinar e aprender [...] e se, em poucos meses, tivemos que aprender a reorganizar os tempos e espaços das escolas, não há por que deixar de apostar em seguir inovando no pós-pandemia.”.

Desta forma, a professora B destacou uma prática que considerou exitosa deste período, a qual envolveu *“[...] projetos direcionados a uma infância mais*

natural, criativa e estimulante". Segundo ela, tais projetos iniciaram-se durante as aulas não-presenciais e estão tendo continuidade atualmente, com o retorno do atendimento presencial às crianças.

Considerações finais

Com base na pesquisa realizada observou-se que o ensino remoto na Educação Infantil trouxe diversos desafios para a prática das docentes participantes. Tais desafios centraram-se de modo especial no que se refere a forma de envolvimento e participação das famílias durante o período de suspensão das aulas presenciais (inviabilidade de retirar material físico na escola, incompreensão das atividades, "preparo" realizado com as crianças para a gravação dos vídeos).

Diante do exposto, ressalta-se o interesse em dar continuidade aos estudos apresentando os desafios do trabalho remoto na prática docente e a possibilidade de outras pesquisas, envolvendo, por exemplo, as percepções das famílias sobre o ensino remoto e aproximações entre o ensino remoto e as metodologias ativas.

Por fim, entende-se que se faz necessário reconhecer as diferenças existentes no cenário educacional nas diferentes regiões do país acentuadas pela pandemia, é preciso também refletir sobre as aprendizagens provenientes das experiências educacionais postas em prática neste período com vistas à qualificação de cada uma das etapas da educação.

Palavras-chave: Pandemia; Educação Infantil; Ensino Remoto; Aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2021.

CARVALHO, Mônica T. de. Desafios da gestão educacional no pós-pandemia. *In*: COSTIN, Claudia; [et.al]. **A escola na pandemia: nove visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus.** 1. ed. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020. *E-book*. Disponível em: <http://www.unisinos.br/institutoinovacao/wp-content/uploads/2020/09/ebook-a-escola-na-pandemia-com.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

FUCHS, Claudia; SCHÜTZ, Jenerton A. Pensar a (im)possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de Masschelein e Simons. *In*: PALÚ, Janete; SHÜTZ, Jenerton A.; MAYER, Leandro (Org.s). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. Unidade 2 - A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ÁGEIS NA EDUCAÇÃO

Márcia Bahlis Moreira
Edson Moacir Ahlert

Introdução

A sala de aula é um ambiente complexo, multicultural e rico em temáticas e formatos de abordagens. Por outro lado, as metodologias ágeis de desenvolvimento oferecem alternativas para a solução de problemas complexos. Inicialmente criado na manufatura e sendo formatado e utilizado largamente em desenvolvimento de tecnologia, os conceitos de agilidade permitem uma abordagem que pode ser utilizada em praticamente qualquer área do conhecimento.

Resta o questionamento se as práticas existentes nas metodologias ágeis, seriam aderentes também ao ambiente educacional e quais benefícios práticos esta utilização poderia trazer para a aprendizagem.

O trabalho tem como objetivo geral identificar se a metodologia ágil é aderente ao ambiente de aprendizagem e como objetivos específicos verificar quais as práticas ágeis são aplicáveis à sala de aula e se é possível a sua utilização para tornar a aprendizagem mais interessante para os discentes.

Conforme citado por Delhij, Solingen e Wijnands (2016) apesar do resultado da aprendizagem ser previsível, o processo para adquirir este conhecimento é complexo, da mesma forma que ocorre no desenvolvimento de software.

Segundo Cruz (2018), a metodologia ágil de desenvolvimento de software foi criada em 2001 por 17 desenvolvedores de forma colaborativa e tem como princípios:

- ▶ Indivíduos e interações mais que processos e ferramentas;
- ▶ Software em funcionamento mais que documentação abrangente;
- ▶ Colaboração com o cliente mais que negociação de contratos;
- ▶ Responder a mudanças mais que seguir um plano.

Trazendo estes conceitos para a área da educação, Toledo (2020) propõe a alteração de “*software em funcionamento*” para “*aprendizagem*”, e em colaboração com o cliente a visão do estudante como o cliente que deve ter suas necessidades atendidas, em busca de uma aprendizagem significativa.

Metodologias ativas são definidas por Filatro e Cavalcanti (2018, p. 12) como “estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas”. Neste contexto, o aluno é visto como um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem e que reflete sobre suas ações.

Em um breve levantamento sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem que se apropriam de recursos oferecidos pelas metodologias ágeis foi identificado metodologias nomeadas como: “EduScrum” (DELHIJ; SOLIGEN; WIJNANDS, 2016), “Ensino Ágil” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018), e “Agile Teaching/Learning Methodology (ATLM)”, traduzido livremente para “Metodologia de Ensino e Aprendizagem Ágil” (CHUM, 2004).

Dentre as metodologias ágeis aplicadas na educação, o Scrum aparece com maior destaque. Este framework de desenvolvimento, conforme descrito por Cruz (2018), se caracteriza por possuir iterações curtas chamadas de Sprint, que se repetem de maneira incremental, para responder a modificações e problemas encontrados no ciclo anterior. Para isso conta com as cerimônias: Planejamento, Reunião diária, Revisão e Retrospectiva; possui os artefatos: *backlog*, *grooming* e *board*; e as equipes podem conter os seguintes papéis: *Product Owner*, *Scrum Master* e *Time*.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho teve como proposta realizar uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2018, p. 28) este tipo de pesquisa “se propõe a analisar posições diversas em relação a determinado assunto”.

Como o objetivo foi identificar a aplicabilidade de uma metodologia comumente utilizada no desenvolvimento de software no ramo da educação, o caminho identificado foi fazer um levantamento bibliográfico sobre metodologias ágeis, metodologias ativas e experimentos já realizados que se propuseram a utilizar técnicas de metodologias ágeis para aplicar em sala de aula.

Foram utilizados mecanismos de busca de bibliotecas virtuais, Google Scholar, Researchgate e Google com a utilização de termos “Ensino Ágil”, “Scrum na educação” e “Agile Learning”, porém, como diversos resultados eram mais voltados para o ensino de desenvolvimento de software, e a proposta é a realização de uma adaptação para o ambiente escolar, independente do tópico a ser estudado, foi necessário fazer uma triagem dos artigos de forma a selecionar o que era adequado ao projeto de pesquisa. . Como o manifesto ágil foi publicado em 2001, foram buscados trabalhos desta data até o presente momento.

Resultados e discussão

As metodologias ágeis possuem características em comum ou que em muito agregam para o processo de ensino e aprendizagem que se propõe a tornar os alunos protagonistas, ativos e autônomos. Na pesquisa realizada por Chun (2004) ele apresenta várias vantagens que são também buscadas por metodologias ativas, como a personalização do ensino, criatividade e aplicação prática da teoria, preparo dos estudantes para aprenderem de forma independente e compartilhamento do conhecimento.

Considerando a experiência da autora na área de desenvolvimento de software, será esclarecido os artefatos do Scrum, e estudo sobre educação, foram feitas algumas equivalências em como estes artefatos podem ser utilizados em sala de aula. O backlog no Scrum é conhecido como o escopo a ser coberto pelo ciclo de desenvolvimento, sendo correlato a ementa educacional. O processo de refinamento, faz com que o escopo seja decomposto em tarefas que serão objeto de trabalho durante o ciclo de sprint. O mesmo se aplica a decomposição da ementa em tarefas a serem trabalhadas durante a aprendizagem.

Em relação aos papéis do scrum, o professor/tutor, pode facilmente ser visto como o Product Owner, sendo este tutor que se encarrega de transformar a ementa em conhecimento passível de aprendizagem pelos discentes. O Time, que no Scrum se encarrega de agregar valor dentro do processo de desenvolvimento, é análogo ao papel do aluno. Por fim, o Scrum Master é o facilitador do processo, sendo este também, emulado por tutores e monitores de aprendizagem. Cabe informar que o papel de Scrum Master é prescindível sendo possível existir o Scrum apenas com Product Owner e Time.

É natural que existam diversas diferenças entre ambos os processos, que precisam ser adaptados, no entanto ambos os casos tratam de ciclos, séries e sprints e de estruturas incrementais de desenvolvimento e de aprendizagem.

As cerimônias também têm muito a agregar no ramo da educação. Na reunião de planejamento são levantados os itens que serão abordados durante o período da Sprint. Na reunião diária, os membros do time relatam o que fizeram no dia anterior, o que irão fazer no dia atual e se estão com algum impedimento.

Neste momento, o professor ou colegas conseguem ajudar nos problemas que foram identificados e permitem que sigam adiante no alcance dos objetivos, além de um acompanhamento da evolução do trabalho. Na revisão são vistos os objetivos que foram atingidos durante o ciclo e a retrospectiva ajuda a identificar o que foi bom e o que poderia ter sido melhor durante a Sprint, bem como ações para melhorar no próximo ciclo. Este tipo de cerimônia ajuda no processo reflexivo

da ação do professor, mas também incute no aluno o hábito de avaliar, refletir sobre as ações e aprimorar nos momentos posteriores.

Considerações finais

O uso de metodologias ágeis na educação ajuda a desenvolver nos alunos uma postura ativa, protagonista, que possibilitam a formação de times de acordo com os interesses pessoais, tornando a aprendizagem mais significativa e permitindo inclusive um ensino personalizado.

Ao longo da pesquisa foi possível verificar que as metodologias ágeis, em especial o Scrum, tem muita aderência no ramo da educação. O uso do Scrum permite que os alunos participem do seu aprendizado, possibilitando que tenham autonomia para, mesmo fora do ambiente escolar, continuarem a construção do seu conhecimento.

Como o processo é incremental, e vai sendo adaptado e aprimorado de um ciclo para outro, permite que as mudanças, tão comuns nos dias atuais, sejam rapidamente identificadas e atendidas por meio de uma avaliação crítica do ciclo anterior, além do comprometimento do time em resolver os aspectos negativos e fortalecer os aspectos positivos identificados em uma retrospectiva.

Como sugestão de trabalho futuro, fica a proposta de aplicação da metodologia em sala de aula.

Palavras-chave: Metodologias Ágeis; Ensino ágil; Scrum.

Referências

AGILE MANIFESTO. **Manifesto para desenvolvimento ágil de software**. Disponível em: <https://agilemanifesto.org/iso/ptbr/manifesto.html>. Acesso: 25 jun. 2021.

CRUZ, Fábio. **Scrum e Agile em Projetos Guia Completo**. Rio de Janeiro: BRASPORT, 2018. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/160051>. Acesso: 25 jun. 2021.

CHUM, Andy Hon Wai. The Agile Teaching/Learning Methodology and its e-Learning Platform. In: LIU, Wenyin; SHI, Yuanchun; QING, Li (Org.). **Advances in Web-Based Learning** - ICWL 2004, Third International Conference, Beijing, China, 2004. p. 11-18. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220886448_The_Agile_TeachingLearning_Methodology_and_Its_e-Learning_Platform. Acesso: 25 jun. 2021.

DELHIJ, Arno; SOLINGEN, Rini van; WIJNANDS, Willy. **O guia eduScrum**: As regras do jogo. E-book: 2016. Disponível em: https://www.eduscrum.nl/img/O_guia_eduScrum_Brasilan_1.2.pdf. Acesso: 25 jun. 2021.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

GIL, Antonio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

TOLEDO, Isabela. **Ensino Ágil**. Tutor Mundi, 2020. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/ensino-agil>. Acesso em: 5 jul. 2021.

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO PARA DESENVOLVER A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

Maria Clésia Piaia Cetenaro
Maria Claudete Schorr

Introdução

O ser humano vive momentos de transformação pessoal e profissional, onde muitos tiveram suas vidas afetadas, seja por questões emocionais ou financeiras. Tornar visível essa relação de dependência do homem para com o meio ambiente pode amenizar o impacto sócioeconômico, visto que as facilidades da vida têm comprometido a qualidade ambiental, gerando consequências futuras de seus próprios atos.

Neste cenário a escola deve cumprir seu papel, desenvolvendo ações que busquem o bem-estar das famílias e o cuidado com o meio ambiente, tornando o aprendizado do aluno mais amplo. Assim, sempre que surgem temas com situações que envolvam a vida da sociedade convém o uso da Metodologia da Problematização como metodologia de ensino (BERBEL,1998).

Para Vieira e Pinto (2015, p. 247) “[...] a aproximação à realidade concreta, que a metodologia da problematização permite responder à necessidade de preparar os futuros profissionais para o aprendizado contínuo, considerando demandas de uma sociedade em constante transformação [...]”. Deste modo, a importância de formar indivíduos capazes de desenvolver ações ambientais responsáveis, permitindo assim um mundo melhor, com pensamentos voltados para a valorização da vida, e o professor sendo a ponte para mediar e colaborar em prol dessas ações.

Leff (2003, p. 57), afirma que: “ A educação ambiental é um processo no qual somos aprendizes e mestres”. “[...]”. Então, tornar a educação uma atividade proveitosa e significativa com o desafio de tornar cidadãos preparados para a nova realidade, onde a esperança e o otimismo sejam aliados e permitam novas técnicas de reutilização para tornar fundamental a função social, com práticas que permitam formar sujeitos capacitados a levar seu conhecimento para o cotidiano.

Envolver a comunidade escolar no processo de transformação, para que se possa identificar o problema e a partir disso buscar soluções, conduzindo-os a

desenvolver seu papel na sociedade sendo criativos e agentes transformadores do seu bem-estar e da sociedade.

O presente estudo tem por objetivo estimular o aluno a observar a problemática em construção coletiva e de forma crítica, relacionando à temática com sua realidade, permitindo que o mesmo perceba os aspectos relevantes e assim desenvolvendo ações mais assertivas.

Procedimentos metodológicos

Partindo de uma realidade observada a partir de diversos ângulos, oportunizando aos estudantes investigar, identificar sob diversos pontos de vista problemas reais existentes em sua própria comunidade. Nem sempre é preciso formar hipóteses, mas sim possibilitar o conhecimento sobre problemas, e levantar hipóteses e realizar novas pesquisas utilizando o conhecimento adquirido como base.

Enquadra-se em estudos exploratórios pois busca descobrir ideias e intuições. Desta forma Gil (2018) considera que a pesquisa exploratória pode esclarecer ou modificar conceitos e ideias sobre determinado problema pesquisado e ser usado em estudos posteriores.

A metodologia tem características de natureza quantitativa, podendo ser verificada por meio de cálculos da geração de resíduos, com informações essenciais como a quantidade de lixo produzido, a partir disso calcular a geração média mensal de resíduos do grupo envolvido.

Esta apropriação, mediante os estudos de investigação permite que os alunos contribuam para transformar a realidade observada, e através das reflexões propiciar a criatividade e compreensão da realidade-problema. Com isso será apresentado aos alunos a proposta pedagógica, apresentando a importância do engajamento de todos na preservação do meio ambiente, com alunos do nono ano ou séries subsequentes.

Neste momento serão apresentados por meio de Slides e Vídeos, os desafios das questões ambientais quanto aos objetivos da sustentabilidade, abrindo discussão do problema, busca por empresas que possam ser parceiras neste desafio, e elaborar enquetes por meio do Google Formulários para identificar algumas questões importantes como: Número de pessoas e faixa etária dos que convivem no mesmo ambiente familiar? Grau de escolaridade? Qual o destino do lixo produzido? O que faz para melhorar o meio ambiente? De que forma o lixo pode ser uma fonte de renda?

Nesta etapa os alunos com os dados coletados, farão gráficos e discussões em forma de seminário usando recursos do *Google For Education*, registrando os problemas e as possíveis ações para melhoria.

Os educandos deverão criar mapas e identificar os problemas nas esferas de nível individual, bairro e município para socializar o problema e levantar hipóteses de soluções, explorando a criatividade, o professor como mediador e estimulador oportuniza reflexões de ações sociais, formação de cooperativas comunitárias, impactando de forma positiva e sustentável.

Em conjunto, alunos, professor(es) e equipe diretiva, organizarão espaço para recolhimento de materiais sólidos , onde acontecerá a separação das partes para facilitar o processamento e agregar valor. Para que o aluno veja o resultado de seu trabalho desenvolvido de forma colaborativa, o valor da venda será revertido para a melhoria da própria escola, permitindo que as famílias possam verificar as melhorias oriundas do lixo produzido em seus lares.

Resultados e discussão

Sabe-se que todas as pessoas são ativas na produção de lixo, com maior ou menor escala, por isso, será realizado um debate acerca dessa temática, que terá como finalidade estabelecer uma aprendizagem colaborativa. Com esse projeto pretende-se promover momentos de discussão a respeito da temática da reutilização de lixo gerado no dia-a-dia de um determinado grupo.

O resultado que se espera do projeto, é oportunizar momentos de despertar uma consciência crítica através de discussões e pesquisas educacionais, permitindo que estudantes e professores exerçam funções de pesquisadores e construam conhecimento, e possam compartilhar com a sociedade onde vivem. Quebrar barreiras de que recolher lixo é somente para quem não tem outra renda, mas sim uma possibilidade de poder ter uma renda a mais, além disso contribuir para um futuro sustentável, essa postura é bem visível nesta região, onde há um pré-conceito quanto a manusear resíduos sólidos.

A realidade apresentada instiga que haja movimentos para tomadas de decisões, fundamentadas no conhecimento que constituem como ferramentas essenciais para o pleno exercício da cidadania. A partir disso, pretende-se dar continuidade a discussão, identificar as características dos resultados sob as dimensões ambiental, socioeconômico e político da coleta seletiva, partindo do pressuposto de que as características a ser identificadas estão intimamente relacionadas aos princípios da sustentabilidade.

A pesquisa a ser realizada deverá vincular os saberes da população no aspecto do que seria a coleta seletiva, reciclagem. Dos questionamentos a serem realizados, referentes ao conhecimento dos entrevistados no que remete a coleta seletiva, o quesito referente à importância da coleta, questionamento sobre a realização da mesma em sua residência, se possui hábitos diários deste procedimento. Acerca da escolaridade, buscar informações sobre o grau de escolaridade e renda mensal das famílias, qual fonte de renda ou quais, se consideram trabalho digno ou se tem preconceitos.

É fundamental que se tenha um olhar voltado para a participação e envolvimento entre os educandos, despertar uma análise crítica sobre ações que possam diminuir os impactos ambientais e sociais, ampliar conhecimentos a respeito do assunto e engajá-los, despertar interesse e comprometimento com as mudanças de comportamento. Verificar se os alunos conseguem perceber a importância de estimular outras pessoas a praticarem a separação do lixo, sensibilizar suas famílias e até outras pessoas de seu convívio.

Por isso, os resultados certamente surgirão, e principalmente esperasse que haja uma mudança de postura e atitudes que possam contribuir para a transformação de consciência sobre a importância de se atingir parte dos objetivos da sustentabilidade previstos até 2030, sempre acreditando que as mudanças se tornam significativas partindo do micro para o macro, e a escola a ponte que pode dar o pontapé para iniciar um processo que poderá mudar a sociedade se não por completo, parte da mesma.

Considerações finais

A prática da coleta e seleção de lixo têm se tornado rotina em alguns lugares, porém grande parte da população não tem o hábito de separar corretamente. Perante essa problemática buscasse instigar os alunos e suas famílias para essa prática.

Com base em resultados que podem surgir, e o enfrentamento de dificuldades na institucionalização, que pode causar a pouca adesão da população local, portanto a necessidade de esta estar como prioridades na política pública, e não somente ações pontuais.

A escola é um dos espaços sociais que busca a formação de pessoas críticas e responsáveis. Neste sentido a educação ambiental será realizada para poder contribuir para um saber socializado.

A metodologia que será aplicada poderá levantar discussões com os alunos em aspectos como, crescimento econômico, pois haverá um maior empenho na separação dos resíduos e partir para desenvolvimento sustentável. Será enfatizado os benefícios que a reciclagem pode trazer, melhorias como na limpeza e higiene local, redução da poluição, economia de energia e geração de empregos.

Neste contexto, o desenvolvimento deste trabalho poderá ter o propósito alcançado, pois o diálogo será o ponto para se chegar às possíveis mudanças de atitudes em relação ao destino dos resíduos diariamente produzidos.

Palavras-chave: Reciclagem; Impactos ambientais; Ações coletivas.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da praxis**. Semina: Ci. Soc./Hum. Londrina, v.17, Ed. Especial, nov. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <http://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2012/VII-023.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo, 2018.

VIEIRA, Marta Neves C; PINTO, Maria Paula P. **A Metodologia da Problematização (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde**. Revista Medicina (Ribeirão Preto) 48(3):241-8. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268327786.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Michele Johann
Elisângela Mara Zanelatto

Introdução

Nas últimas décadas o número de crianças que são diagnosticadas autistas vem aumentando, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021, p. 1) o transtorno do espectro autista (TEA) “afeta em torno de uma a cada 160 crianças no mundo” e conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2021, p. 1), “No Brasil, a estimativa é que existam dois milhões de autistas”. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) informa que:

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente” (DSM-5, 2014, p. 53).

Refletindo sobre as leis brasileiras que garantem o direito à educação, para todas as crianças, incluindo as com autismo, no ensino regular. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve-se oportunizar que as crianças entrem em contato com diferentes indivíduos, de distintas culturas, costumes e tradições (BRASIL, 2021). Assim, é importante refletir e analisar uma metodologia mais focada nos alunos, que considere as necessidades individuais de aprendizagem, para ter-se condições de auxiliar no aprendizado das crianças com TEA.

Malheiros (2019) expressa que as metodologias ativas têm como características o aluno como protagonista em sua aprendizagem, sendo que o docente deve estimular sua autonomia intelectual, tendo como foco o processo de desenvolvimento de suas habilidades. Com esse estudo objetivou-se compreender o transtorno do espectro autista e criar estratégias metodológicas, de modo especial, com um olhar para a metodologia ativa com vistas à auxiliar no desenvolvimento de crianças com autismo no âmbito da educação infantil.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de abordagem qualitativa, compreendendo-se que:

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento; tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados (GIL, 2018, p. 33).

O estudo foi realizado numa escola de Educação Infantil em que se observou uma criança de 3 anos e 9 meses, com diagnóstico confirmado de transtorno do espectro autistas (TEA). Esta criança recebe atendimento na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com uma terapeuta ocupacional (TO) em sessões de 30 a 40 minutos semanalmente.

O grupo de profissionais que trabalha com o aluno busca constantemente subsídios teóricos sobre o tema. Até o momento foram lidos textos com referências sobre o transtorno, assim como metodologias ativas, com o intuito de elaborar um planejamento para auxiliar no progresso do aluno “L”, (assim nomeado por preceitos éticos). Além disso, foram observadas atualmente duas sessões com sua terapeuta ocupacional na APAE. O estudo que está sendo realizado busca evidências na literatura que tratem sobre o autismo e sobre as metodologias ativas, considerando o que pode ou não ser aproveitado para o caso específico do aluno “L”, pois o TEA não é igual para todos os indivíduos. “A intensidade do transtorno mostra grande variabilidade entre os indivíduos, bem como a apresentação clínica, em função de fatores como idade cronológica, estágio de desenvolvimento neuropsicomotor e intervenções oferecidas” (CORRÊA, 2017, p. 454).

A monitora responsável para trabalhar com “L”, realizou quatro momentos individuais, de 15 minutos cada, em que foram desenvolvidas atividades pensadas para colaborar na aprendizagem da criança. Após cada momento pedagógico, foi registrado qual atividade foi planejada para aquele dia, a duração, e como “L” a realizou, além de outros aspectos emergentes.

Resultados e discussão

O aluno “L” atualmente tem perspectiva de mudança de escola para 2022, assim,, o trabalho desenvolvido tem como objetivo ajudá-lo nessa transição, as atividades aplicadas desde o regresso às aulas procuram incentivá-lo no refeitório para que ele comece a realizar as refeições oferecidas pela escola. No banheiro

trabalha-se para que ele perca o medo do vaso sanitário e comece a utilizá-lo, deixando assim de usar fraldas e os momentos pedagógicos individuais procuram diminuir a brecha que há entre o aluno “L” e seus colegas.

A partir das observações realizadas, é possível perceber nas atividades pedagógicas propostas no momento individual, que “L” é capaz de realizar a atividade com grande auxílio da monitora, pois sua atenção se dispersa muito, entretanto sua terapeuta ocupacional (TO) apontou que a realização da atividade não é o mais importante, mas sim o reconhecimento dele através do olhar. Percebe-se que a cada vez que a monitora demonstra o que ele deve fazer, “L” passa o olhar sobre a monitora nos olhos, por poucos segundos, e após desvia o olhar para a atividade que ele deve realizar. A dificuldade dos trabalhos propostos irá aumentar conforme o progresso do aluno, e os assuntos que serão trabalhados são cores, formas, furtas, a motricidade fina, a utilização de lápis-de-cor, canetinhas, giz de cera, mas tudo irá depender de como “L” vai progredindo, pois será respeitado o seu ritmo, segundo a orientação recebida por sua terapeuta ocupacional.

Os resultados obtidos, através de planejamento e aplicação de atividades focadas no aluno “L”, até o momento são poucos, seu progresso é lento, ele pode reconhecer diferentes cores, pinta com canetinhas, mas não com lápis-de-cor nem com giz de cera. Está interagindo mais com os alimentos, entretanto ainda não os come. Sua socialização com os colegas aumentou, visto as outras crianças iniciarem a interação com ele, seguindo o exemplo das monitoras.

Esta pesquisa continuará até pelo menos o final de 2021, e espera-se que até o fim do ano letivo, o aluno “L”, com esse projeto, tenha começado a comer as refeições oferecidas na escola, assim como a utilizar o banheiro, também que com as atividades realizadas individualmente entre ele e a monitora, mais o trabalho realizado com a TO, “L”, possa ter contribuído com seu desenvolvimento, e a distância que havia entre ele e seus colegas possa ter diminuído. Desta forma, a transição de uma escola para outra, em 2022, poderá ser mais tranquila.

E ainda, como resultado desta pesquisa, espera-se que os profissionais que atuam na área de educação infantil, possam compreender um pouco mais sobre o transtorno do espectro autista (TEA). Além disso, espera-se que, com esta investigação e planejamento, possa-se fomentar a reflexão de profissionais que trabalham com crianças na educação infantil com autismo, sobre a importância da adaptação das atividades de forma condizente com as necessidades individuais de cada aluno.

Considerações finais

A partir das observações e das ações realizadas até o presente momento, pode-se perceber que o progresso do aluno “L” é lento e necessita-se ser muito paciente, para não ultrapassar o ritmo da criança. Percebe-se que uma atividade que é realizada com ele hoje, talvez amanhã não se consiga, pois retrocessos são comuns. Em relação à alimentação é um progresso ainda mais lento, no momento considera-se pequenas vitórias, como a ação dele se propor a interagir de alguma forma com o alimento, seja manipulando-o somente com as mãos, ou levando-o até a boca e lambendo-o.

Considerando as leituras realizadas até o momento como DMS-5 (2014), CORRÊA (2017), entre outros, aprendeu-se que não há duas pessoas, seja adulta ou criança, com o transtorno do espectro autista que seja igual, cada um apresenta características distintas, com necessidades diferentes. O que funciona para um indivíduo com o transtorno, pode não funcionar para o outro, também tornamos conscientes que a regressão no desenvolvimento pode ocorrer, não importando o quão avançado ou atrasado ele estava.

Conclui-se que ao planejar uma atividade, deve-se levar em consideração que naquele dia a criança com autismo possa não a realizar, mas no dia seguinte, essa mesma atividade, possa ter resultados diferentes. O importante é repetir as atividades várias vezes, modificando com o tempo o grau de dificuldade, até que se perceba que o aluno aprendeu o que era necessário é só então passar para uma atividade nova.

Palavras-chave: Autismo, Educação Infantil, Aprendizado, Desenvolvimento.

Referências

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2021. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Neuropediatra do HULW explica que intervenção precoce melhora qualidade de vida de crianças com autismo**. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-nordeste/hulw-ufpb/comunicacao/noticias/neuropediatra-do-hulw-explica-que-intervencao-precoce-melhora-qualidade-de-vida-de-criancas-com-autismo>. Acesso em: 5 jul. 2021.

CORRÊA, M. E.; DE, L. M. C. S.; MILBERTO, S.; RIBEIRO, Tatiane Cristina; CASELLA, Caio Borba; POLANCZYK, Guilherme Vanoni. **Neuropsicologia Clínica**, 2ª edição. Grupo GEN, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2018.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática geral**. Organização Andrea Ramal - 2. ed.- Rio de Janeiro: LTC, 2019.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Trastornos del espectro autista**. Disponível em: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 5 jul. 2021.

METODOLOGIA ATIVA SALA DE AULA INVERTIDA: CONCEITUAÇÃO, APLICAÇÃO E COMO É VISTA PELOS ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO COLÉGIO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

Miriam Andrade Mocellin
Maurício Severo da Silva

Introdução

O protagonismo dos jovens tem sido tema recorrente em vários textos e seminários e as metodologias ativas são uma das maneiras de fazer valer este protagonismo, especialmente em sala de aula, considerando-se que os jovens possam ter acesso às informações.

Porém, o sistema educacional ainda utiliza um modelo do século XIX, em que o professor ensina e o aluno escuta. A inversão deste modelo é urgente e necessária, mas nem sempre muito bem aceita por pais, professores e alunos que se acomodam no papel de ouvintes.

Este dilema ainda precisa ser enfrentado para que se desconstrua o modelo antigo e o estudante compreenda que o professor não está deixando de ensinar quando não está lá na frente e que ele mesmo pode formular seu próprio aprendizado. “O ponto focal da sala de aula não é mais o professor, mas, sim, a aprendizagem” (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 79).

Entre as metodologias ativas de aprendizagem, o uso da metodologia da sala de aula invertida, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 11) é aquela usada pelos professores que pretendem atualizar suas aulas e torná-las mais atrativas para os estudantes. “Em uma sala de aula invertida, os estudantes têm lições ou palestras *on-line* de forma independente, seja em casa, seja durante um período de realização de tarefas” (HORN, 2015, p. 43). Alguns argumentos favoráveis para esta metodologia foram elencados por Bergmann e Sams em sua obra, “inversão fala a língua dos estudantes de hoje, ajuda os estudantes ocupados, ajuda os estudantes que enfrentam dificuldades, ajuda alunos com diferentes habilidades;

cria condições para que os alunos pausem o professor, intensifica a interação aluno-professor” (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 17-21).

A implantação desta metodologia pode se tornar um ponto de ruptura, especialmente para aquele estudante que se acostumou apenas a ouvir e esperar que o professor apresente todos os pontos, pois se tornará o protagonista nas atividades durante as aulas e na aquisição do conhecimento. Em tempos de pandemia, com aulas on-line, forçosamente os estudantes foram apresentados a uma nova estratégia de aprendizagem em que professores e os próprios alunos, lançaram mão de vídeos e outros materiais disponíveis nas mídias.

Percebe-se nas aulas de história, contexto de atuação da docente autora deste trabalho, que ao retornarem às aulas presenciais, os estudantes já não demonstram a mesma aceitação em relação aos modelos de aulas expositivas tradicionais, abrindo espaço para a necessidade de utilização de novas metodologias, entre elas “na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente e a aula torna-se lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (BACICH; MORAN, 2018, p. 29).

O modo de aprendizagem precisa ser diferente para obtenção de novos resultados. Moran (2012, p. 64) aponta que “O foco para a mudança é desenvolver alunos criativos, inovadores, corajosos. Alunos e professores que busquem soluções novas, diferentes, que arrisquem mais, que relacionem mais, que saiam do previsível, do padrão”.

A abordagem da sala de aula invertida permite um passo além em termos de estratégia de ensino, possibilitando a implantação de uma proposta de aprendizagem mais personalizada (BACICH; MORAN, 2018. p. 27).

Desta maneira, este estudo busca realizar uma revisão bibliográfica a respeito da conceituação da metodologia ativa sala de aula invertida, conforme procedimentos metodológicos apresentados na sequência.

Procedimentos metodológicos

Para realização deste trabalho, neste momento ainda na fase de proposta, será feito um relato de experiência guiado por uma revisão bibliográfica (GIL, 2018) do conceito de metodologias ativas para análise das definições estabelecidas pelos autores escolhidos e sua melhor maneira de aplicação para os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Bento Gonçalves, e perceber, por meio de entrevistas, de que maneira os educandos se envolvem na experiência.

Para levantamento dos resultados será feito o estudo de um objeto de estudo de história por meio da metodologia de sala de aula invertida. Como a pesquisa segue em andamento, após terminado o estudo do conteúdo, os alunos serão entrevistados, por meio de questionário (Google Formulários) sobre os resultados e a validade da aplicação da metodologia ativa de sala de aula invertida. Tais respostas correspondem a pesquisa realizada com 86 estudantes do nono ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Sagrado Coração de Jesus, que é de ensino privado, e serão parte significativa do resultado deste trabalho.

Resultados e discussão

Como resultado deste projeto espera-se estabelecer o conceito de sala de aula invertida e sua assimilação por parte dos educandos participantes da prática. Bergmann e Sams (2018), apresentam depoimentos de seus educandos para as primeiras experiências realizadas pelos professores.

Uma primeira tentativa demonstrou que a metodologia de sala de aula invertida é muito válida e que os estudantes adquiriram confiança em sua capacidade de produzir e aprender, porém, como constatou-se, nem todos os alunos desenvolvem a aprendizagem e a autonomia por meio deste método e ainda, o modelo tradicional não pode ser abandonado por completo.

Nem os conceitos são mais bem transmitidos pelas mesmas técnicas; dependendo das circunstâncias, alguns assuntos ainda devem ser ensinados pelo método tradicional, outros são mais bem aprendidos por meio de descobertas independentes dos alunos, e ainda outros são absorvidos com mais profundidade no contexto da sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 102).

Desta forma, como citam Bacich e Moran (2018, p. 3), “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente, formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação”.

Para este trabalho, foi aplicada a metodologia de sala invertida para análise de um objeto de estudo do componente curricular, história. Após o estudo desenvolvido, se fez a pesquisa com os alunos para que se possa apurar os resultados da aprendizagem e a opinião dos adolescentes a respeito dessa metodologia. A pesquisa tem resultados parciais e segue em andamento, com a aplicação da metodologia nas atividades em sala de aula e posterior levantamento do posicionamento dos educandos a respeito desta prática.

Considerações finais

Neste período do trimestre escolar, temos atividades avaliativas para serem desenvolvidas, por isso espera-se poder usar a metodologia de sala de aula invertida a partir do próximo capítulo de estudos dos conteúdos.

Em outra oportunidade já foram usadas outras metodologias ativas, e obteve-se bons resultados e o envolvimento do grupo em sua quase totalidade.

Para a realização deste projeto espera-se a aceitação dos educandos, uma vez que, depois do período de aulas remotas, as aulas expositivas já não são suficientes. Percebe-se a participação mais ativa dos educandos, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias, como o celular e seus diversos aplicativos. Em sala de aula, é urgente que o educando seja protagonista.

A execução deste projeto e os resultados obtidos com as entrevistas que serão realizadas, tem a finalidade de confirmar positivamente a aplicação das metodologias ativas e reafirmar o protagonismo dos educandos dos nonos anos e em seguida, a aplicação destas mesmas tecnologias para os demais estudantes da escola.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Sala de aula invertida; Protagonismo.

Referências:

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso. 2018.

BERGMANN, Jonathan. SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª ed. São Paulo, 2018.

HORN, Michael B. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nilson Santos Costa
Elisângela Mara Zanelatto

Introdução

A musicalização infantil pode ser utilizada não somente como diversão, mas também como uma ferramenta de práticas pedagógicas. A musicalização para bebês e crianças pequenas é um indicativo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Por opção do autor, a musicalização a que se refere este trabalho de revisão bibliográfica, enfoca o contexto de crianças de 6 meses a 5 anos.

A musicalização para crianças visa, melhorar a coordenação motora, a expansão da escuta ativa, a identificação de sons naturais e artificiais, as noções de grave, médio e agudo, a progressão de movimento físico no espaço, e finalmente, a consciência musical (LEVITIN, 2010).

Este estudo realiza uma revisão bibliográfica sobre o tema da musicalização infantil na ótica de Carl Orff, também chamado de método Orff Schulwerk, cujo significado em alemão é “Trabalho Escolar”. Esta metodologia trabalha com a abordagem pedagógica de construir o aprendizado mediante conceitos e habilidades musicais, isto envolve atividades de fala, canto, manuseio de instrumentos e expressão corporal, enfatizando a criatividade e o aprendizado intuitivo da criança (ORFF, 2013).

A concepção de Carl Orff era a de que nada pode substituir a dupla chamada, experiência e prática, o “fazer musical”. A partir disso, originou-se o conceito de música elementar. Segundo Orff, essa “música elementar” é uma espécie de húmus para o espírito. Seu trabalho com as crianças trabalha em atividades lúdicas: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar, percutir objetos, bem como o movimento corporal, pois sua concepção é a de que o ritmo é a estrutura no qual se acomoda a melodia (ORFF, 2013).

Procedimentos metodológicos

A metodologia escolhida foi a revisão bibliográfica. Segundo Gil (2022), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de

livros e artigos científicos. Os autores na sequência foram selecionados a partir de atividade realizada em disciplina de curso de especialização no tocante a educação musical por meio dos métodos ativos.

Os resultados e discussões da próxima seção utilizam como referência a obra ORFF (2013) que traz a importância do 'fazer musical'; a monografia de Santos (2019), que trata de uma pesquisa pautada na musicalização intantil com 500 crianças com seis meses a cinco anos de idade; a monografia de Gomes (2013), que contextualiza a importância da musicalização no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da educação infantil; e o artigo de Borges (2019) que apresenta a musicalização como ferramenta para o desenvolvimento de potencialidades na educação infantil.

Resultados e discussão

A música pode colaborar para ensinar os conteúdos de diversas formas em qualquer geração. Ela consegue prender a atenção dos alunos, em especial daqueles que são mais difíceis de chamar a atenção, o que inclui a Geração Alpha (GOMES, 2013).

Para Orff (2013) o trabalho com as crianças deve basear-se em atividades lúdicas: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar, percutir objetos, além de investir no movimento corporal, pois, segundo ele, o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia.

Desde a investigação e expressão primitiva dos bebês por meio do canto espontâneo, até as brincadeiras convencionadas e interativas das rimas, charadas, trava-línguas, poesias e danças de roda, o universo linguístico caracteriza-se como um dos eixos mais importantes e naturais de aproximação da criança com a Música, sendo explorado corriqueiramente em práticas pedagógicas a partir da perspectiva da abordagem Orff (2013).

Borges (2019) porém destaca que a música nas unidades escolares muitas vezes tem papel secundário, ou seja, atende à formação de hábitos e atitudes, como suporte em projetos.

Os resultados alcançados por Santos (2019) mostra que a musicalização favoreceu a interação social, desinibição, a partilha de brinquedos, ao desapego na devolução de instrumentos, ajudou no controle da ansiedade na hora de esperar a sua vez, trabalhamos a auto-estima e o encorajamento, incentivandoas durante as atividades.

Santos (2019) destacam que por meio da educação musical infantil, trabalhamos com os pequenos não só a musicalidade em si, pois juntamente com outras áreas de conhecimento, foram trabalhados: português, por meio da aquisição de linguagem e aumento do vocabulário; matemática, quando inserimos músicas que ensinam a contar e que trabalham números; contagem rítmica, por meio de pulsação; geografia; por meio da orientação do espaço (podemos aplicar essa junção com movimentos corporais); história, que está presente durante todo o ano com os temas festivos e culturais; biologia, ao trabalharmos partes do corpo, sons da natureza e de animais.

A partir da organização do currículo será possível que as práticas musicais se efetivem, de forma a motivar a linguagem expressiva da criança, no entanto, essa obrigatoriedade precisa estar associada ao o preparo e ao aperfeiçoamento dos professores de Educação Infantil, para promoverem a musicalização no contexto de sala de aula.

Considerações finais

Conclui-se mediante revisão bibliográfica que a musicalização das crianças de Orff, juntamente com a metodologia de sala de aula invertida permite que elas possam, no decorrer de sua infância, compreender melhor o mundo ao seu redor, tendo outros ingredientes ou ferramentas que agregam uma educação de qualidade (SANTOS, 2019; BORGES, 2019).

Esses resultados são relevantes em razão de possuírem a capacidade de ajudar essas crianças a serem adultos com melhor capacidade de concentração, bem como reconhecer mais facilmente padrões e comportamentos. Isso pode tornar adultos mais envolvidos com a arte, respeito e sensibilidade ao mundo ao seu redor.

A Música, enquanto linguagem artística, disposta na BNCC, deve objetivar a expressão infantil – tão singular – no desenvolvimento da linguagem musical, pois as crianças não têm vergonha de cantar, de tocar, mesmo sem conhecer previamente os elementos formais musicais.

Como sugestão de trabalhos futuros, um estudo interessante a longo prazo, é o desempenho de competências e habilidades de crianças com autismo quando submetidas a musicalização. Outro, não menos importante, poderia ser sobre, o foco no desempenho matemático de alunos que possuem aulas de música e os que não possuem.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Musicalização infantil.

Referências

BORGES, S. M. N. **A Musicalização como Ferramenta para o Desenvolvimento de Potencialidades na Educação Infantil**. R. Científica UBM - Barra Mansa (RJ), ano XXIV, v.21, n.40, 1. Sem.2019.p 40-56. Disponível em: http://intranet.ubm.br/revistas/revista_cientifica/edicoes/arquivos/2019.1/4-A-MUSICALIZACAO-COMO-FERRAMENTA-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-DE-POTENCIALIDADES-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC, 2017.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Laudicéia Camargo Correia. **A importância da musicalização no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da educação infantil**. 2013. 33f. Monografia de Especialização - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20866/2/MD_EDUMTE_2014_2_101.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro**: a ciência de uma obsessão humana. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ORFF, Carl. **Textos Sobre Teoria y Práctica del Orff - Shulwerk**: Textos Básicos de los años 1930-2010. ed. AgruArte Proyectos S.L. Idioma Espanhol, 2013.

SANTOS, Flávia Maria Oliveira. **Projeto do Berço ao Tom**: Um relato de experiência de Musicalização Infantil com crianças de seis meses a cinco anos. Monografia (Graduação em Licenciatura em Música) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Música, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, p.104.2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13919/2/Flavia_Maria_Oliveira_Santos.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO HÍBRIDO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Paulo Ricardo Fernandez Langsch
Elisângela Mara Zanelatto

Introdução

O ano de 2020 nos trouxe um contexto surpreendente: a pandemia causada pelo vírus da Covid-19. É inegável o colapso causado em diversas esferas da sociedade, saúde como a principal, economia, educação, entre todas outras que, de alguma forma, foram impactadas pelas mortes em demasia ou pelo isolamento social.

No contexto educacional, podemos dizer que a realidade brasileira que enfrentamos é cada vez mais desafiadora. O ensino e, principalmente, o papel social das escolas sofreram grandes perdas. A escola deixou de ser espaço de segurança, alimentação e acolhimento e o ensino perdeu o encantamento da convivência física, sem o toque, sem a afetividade, sem o olhar.

No entanto, as câmeras começaram a fazer mais parte deste cenário, onde criou-se um novo cenário educacional: o ensino remoto. Diferentemente da Educação à Distância (EaD), o ensino remoto remonta uma sala de aula antes física, agora em um ambiente virtual.

Neste novo contexto educacional, as metodologias ativas de ensino se encaixam muito bem, sendo a Sala de Aula Invertida uma destas. Esta metodologia traz de forma pura e simples a autonomia do aluno, proposta pelas metodologias ativas e tão necessária em tempos em que não há um professor em tempo integral, como no ensino remoto, o que por vezes acaba engessando no aluno o aprendizado e as fontes de aprendizado através do ensino presencial e livros didáticos pré-determinados.

Este resumo objetiva investigar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, sobre a metodologia ativa de sala de aula invertida, no contexto do ensino híbrido, a fim de analisar o modelo aplicado para a utilização na prática do ensino de História na Educação Básica

Procedimentos metodológicos

Através das leituras e dos fichamentos, a pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, a qual Zanella (2013, p. 88) diz que parte de uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas. A busca foi realizada através da ferramenta Google Acadêmico no período de julho de 2021 utilizando as seguintes palavras-chaves “ensino remoto” e “sala de aula invertida”.

Visando referenciar as temáticas abordadas na pesquisa sobre o ensino remoto e o modelo de sala de aula invertida, a partir das leituras foi encontrado na publicação de Mórán (2015), o que referencia o contexto do ensino remoto e o uso das tecnologias na educação e a relação de ensino-aprendizagem. Já os autores Bueno (2021) e Schmitz (2016), trazem as ideias de referência sobre o modelo de sala de aula invertida, possibilitando uma análise da metodologia. Por fim, a literatura estrangeira de Bergmann e Sams (2012) agrega a pesquisa sobre o modelo de sala de aula invertida.

Resultados e discussão

Visto que, o ensino híbrido traz uma nova ideia de escola e de ensino-aprendizagem, em um contexto de extrema necessidade, como o isolamento social, foi necessário repensar o método de forma que os alunos tivessem um aproveitamento maior das aulas. Para que os ensinos remoto e híbrido possam mostrar resultados e os processos de ensino e aprendizagem dessem continuidade, bem como a assimilação dos conceitos e seu uso na prática, de forma remota e diversificada, as metodologias ativas vieram para aprimorar esse espaço tão desafiador e ao mesmo tempo, mostrar que é possível tornar as aulas um lugar atrativo e significativo.

Dentro do que se entendeu por sala de aula invertida, foi possível identificar que os pilares para a sala de aula invertida, demonstram a aplicabilidade de forma muito objetiva e o foco no passo a passo estruturado em: pré-aula, encontro do grupo presencial e o pós-aula, sendo o primeiro e o último espaços destinados a atividades diversificadas no que tange a modalidade de ensino. É possível criar esses ambientes pensando na interatividade que os estudantes terão com o objeto de estudo em história, criando uma ponte de relações com o que deve ser abordado e conceituado dentro das ciências humanas, caracterizando o potencial criativo e de reflexão acerca do conhecimento dos povos, das civilizações e os contextos que a sociedade evoluiu ao longo dos anos.

Os tempos também são diferentes no modelo de sala de aula invertida, uma vez que, entendemos que para o acesso, retomada de consciência, proposta

dinâmica e devolutiva, é necessário, remontar esse tempo, considerando as percepções de Bergman e Sams (2012, p 15.):

No modelo invertido, o tempo é completamente reestruturado. Os alunos ainda precisam fazer perguntas sobre o conteúdo que foi entregue por vídeo, então geralmente respondemos a essas perguntas durante os primeiros minutos de aula. Isso nos permite esclarecer equívocos antes de serem praticados e aplicados incorretamente. O restante do tempo é usado para práticas mais extensas atividades e / ou tempo direcionado para a resolução de problemas.

Desta forma, vemos que na aplicabilidade, é interessante usar o espaço de esclarecimento de dúvidas, antes que a prática inicie, para que possamos dar maior ênfase e segurança ao que está sendo realizado e praticado. Essa visão é importante para que o estudante possa construir seu aprendizado de forma empírica e ainda assim, construindo através de suas percepções e dúvidas, eximidas na prática.

O ensino híbrido, dentro do contexto em que estamos vivendo, é a forma mais utilizada para que aos poucos, as escolas comecem a retomar as atividades de forma integral, o que hoje se entende que, pode ser um modelo que venha para ficar, pois abriu um espaço grande para novos modelos de educação que contemplam o mundo da informação e da tecnologia tão presentes na contemporaneidade. Segundo Mórán (2015, p. 16):

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

Novas metodologias de ensino precisam atender cada vez mais as necessidades que a escola e a sociedade trazem. Em um contexto de ensino híbrido, a sala de aula invertida auxilia para que os estudantes usem o espaço físico da sala de aula para aprendizagens práticas e dinâmicas, em um segundo espaço é disponibilizado materiais para que acessem os conceitos de forma virtual e/ou outros recursos midiáticos para que fixem os conteúdos.

Para Bueno (2021, p. 664):

O modelo da Sala de Aula Invertida estimula um papel ativo no aluno e no professor um papel de orientador, como um facilitador do processo do ensino e de aprendizagem, em que ambos são impulsionados a aprenderem e a ensinarem. O modelo possui como alicerce em sua abordagem a interação, seja com o coletivo, seja entre os pares ou aluno-professor.

Pensando nessa abordagem, a sala de aula invertida precisa ter espaço para as interações e para as experimentações, trazendo a ideia de que é necessário que os alunos venham já com determinada bagagem relacionada com as aulas, para que possam interagir com as propostas dinâmicas do espaço físico de sala de aula ou momento síncrono entre os pares e com o professor.

A percepção de Schmitz (2016, p.6), nos mostra que além disso, é necessário pensarmos nos pilares da sala de aula invertida, trazidas para que essa metodologia tenha a garantia de êxito nos resultados. Quanto aos pilares, o autor apresenta, de forma resumida:

Ambiente Flexível: a criação de ambientes flexíveis, onde o estudante possa ter liberdade de quando e onde acessar o que foi proposto pelo professor, flexibilizando a sequência de aprendizagem e a avaliação.

Cultura de Aprendizagem: neste momento, o centro deixa de ser o professor, “detentor do saber” e volta-se para o aluno, sendo a fonte de busca e inquietações para a aprendizagem.

Conteúdo Dirigido: momento em que o professor irá definir quais as melhores formas que o modelo irá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e determina quais materiais os estudantes terão acesso.

Educador Profissional: diz respeito ao perfil de educador, que para este modelo precisa apostar em uma postura mais exigente, sendo o feedback constante para avaliação da aprendizagem, aberto a novos facilitadores, aceita críticas e tolera os resultados dinâmicos que ocorrem nas aulas. O desdobramento dos quatro pilares possibilitam a aplicabilidade do método, dando espaço dentro do ensino híbrido para as aprendizagens de sala de aula invertida.

Considerações finais

Realizada análise em resumo, pode perceber o quanto o modelo de sala de aula invertida pode auxiliar no ensino de história na educação básica, tornando a aprendizagem mais significativa e dinâmica para o proposto, não eximindo

as competências e habilidades previstas na BNCC, que norteiam o currículo trabalhado nos ambientes escolares.

Mediante o exposto, é necessário pensarmos em como aplicar o ensino de história no contexto de proposta atual do ensino híbrido, visto que, por vezes, a compreensão e os conteúdos abordados na disciplina, sugerem uma exposição de conceitos. Sendo assim, no espaço do modelo de sala de aula invertida, as propostas para pré-aula, encontro e pós-aula são eficazes.

Para a pré-aula, acredito ser de grande valia a disponibilidade de conteúdo através de textos, livros, vídeos e materiais didáticos, para que os momentos presenciais e/ou síncronos possam ser destinados à troca de experiências e outras propostas, como o uso do teatro nas aulas, as propostas de trabalhos em grupo, construção de remontagem de cenários históricos, entre outras ferramentas. Uma proposta de pós-aula, é a análise de filmes e séries, característico dos recursos utilizados para análise histórica que as aulas propõem.

Diferentes plataformas podem ser usadas para que os estudantes possam criar nos espaços de relação aluno-conteúdo, para que nos momentos síncronos e/ou presenciais possa ser realizada a troca através de situações vivenciais que tragam para o contexto da prática, o que antes foi trabalhado como teoria.

Palavras-chave: Ensino híbrido; Sala de aula invertida; História.

Referências

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every class every day. USA: ISTE, 2012.

BUENO, Maria Bethânia Tomaschewski; RODRIGUES, Emerson da Rosa; MOREIRA Maria Isabel Giusti. **O Modelo da Sala de Aula Invertida**: Uma estratégia ativa para o ensino presencial e remoto. Revista Educar Mais. 2021, volume 5 n° 3, págs 662 a 684. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2383/1776>. Acesso em: 14 ago. 2021.

MÓRAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II - Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de Aula Invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. Disponível em: https://nte.ufsm.br/images/PDF_Capacitacao/2016/RECURSO_EDUCACIONAL/Ebook_FC.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa** - Liane Carly Hermes Zanella.- 2.ed.reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/ Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

TIKTOK: MEMES E POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Renata Lohmann
Maurício Severo da Silva

Introdução

Os memes têm se tornado muito populares, o que indica que pode haver uma mobilização de conteúdo simbólico. Os próprios fenômenos coletivos indicam a força de um simbolismo. Parece que a quantidade exorbitante de imagens técnicas e a visibilidade crescente dos memes são uma manifestação sintomática desse imaginário contemporâneo (LOHMANN, 2019).

O ser humano contemporâneo é pautado por suas habilidades nas redes sociais, pela demanda de divulgação do privado, pela obsessão em compartilhar a intimidade e pela quantidade exorbitante de imagens. Vivemos na era da performance visual: para viver de verdade, é preciso compartilhar, online. Antes relegados à marginalidade, hoje os memes apresentam sites de notícias bem conhecidos como uma forma de explicar a realidade do mundo (seja política, social, privada); fazem parte da comunicação interpessoal e se tornaram produtos a serem consumidos.

A maioria das pessoas provavelmente não entende o que é um meme, pode não entender seus conceitos, suas motivações, ou mesmo não achar isso engraçado. Mas uma coisa é certa: todo mundo já se deparou ou vai se deparar com um meme. A internet está repleta de casos como este, em que alguma pessoa, personagem, situação “vira meme”, para alegria □ ou tristeza □ dos envolvidos. Memes não fazem mais parte de um submundo da internet pertencente a nerds, geeks e trolls, iniciado na lógica da vida online, e agora aparecem em capas de sites e jornais de referência em todo o mundo como forma de explicar a realidade em que vivemos. E não importa qual seja o tema: seja a situação política, social, privada ou do cotidiano, tudo pode se tornar um meme.

Neste cenário, esta pesquisa dá continuidade à tese de doutorado da autora deste trabalho (LOHMANN, 2019), buscando aprofundar o que definimos como “imaginário comunicacional”. Este é um conceito inédito e que nos parece essencial para a compreensão do homem contemporâneo, em meio a esse imaginário comunicativo gerador e gerado pela técnica, constantemente conectado à internet.

É através do imaginário que nossos medos e esperanças são simbolizados; conecta as dimensões políticas, sociais, históricas e culturais dos fenômenos. O imaginário comunicacional diz respeito a essa simbolização nas relações sociais, na cultura e na comunicação, onde temos acesso e compartilhamos essa miríade de imagens que são objeto de nosso estudo.

Os memes se tornaram muito populares e isso indica que pode haver uma mobilização de conteúdo simbólico. Os fenômenos coletivos em si são uma indicação da força de um simbolismo. A quantidade exorbitante de imagens técnicas e a visibilidade crescente dos memes parecem-nos uma manifestação sintomática desse imaginário contemporâneo. Aqui, não se refere a sintomas pensando em patologias, cura, doenças, medicamentos, cuidados paliativos - termos que podem reunir uma associação negativa e precisam de resolução, mas sim uma manifestação perceptível do imaginário coletivo.

Nesse contexto, o objetivo é compreender a dinâmica dos memes dentro do aplicativo Tiktok no contexto educacional e sua trajetória em meio à pletera de imagens no contexto do imaginário comunicacional. Os objetivos específicos são descrever a ferramenta Tiktok e seus usos; mapear perfis e tendências de uso da ferramenta no contexto educacional; e investigar as potencialidades didáticas da ferramenta.

A escolha pelo aplicativo Tiktok se deve às enormes possibilidades de criação de memes e vídeos virais dentro do conteúdo da plataforma. De acordo com Omar e Dequan (2020), Tiktok é um aplicativo de rede social para criar e compartilhar vídeos curtos, nos quais os usuários podem usar uma variedade de filtros, música de fundo e modelos de sincronização labial para se comunicar com a comunidade online de espectadores. “A atração do TikTok deriva em parte de sua natureza como uma das plataformas de mídia social; uma aplicação de Internet que possui os alicerces ideológicos e tecnológicos da Web 2.0 que permite a criação e troca de conteúdos gerados pelo usuário” (OMAR; DEQUAN, 2020, p. 121).

Além disso, sua popularidade é indiscutível. De acordo com Wallaroo Media (2020), o aplicativo foi baixado mais de 2 bilhões de vezes em todo o mundo. Além disso, os usuários passam em média 52 minutos por dia na plataforma. Um novo estudo mostrou que jovens de quatro a quinze anos gastam em média 80 minutos por dia no aplicativo, abrindo o Tiktok cerca de 8 vezes por dia. Além disso, o TikTok agora está disponível em 154 países em todo o mundo e traduzido para 75 idiomas diferentes.

Sodré (2014) apresenta sua concepção de Comunicação que vai contribuir para a forma como tratamos o tema: originalmente, comunicar significa agir em

comum, vincular, relacionar, organizar-se ou deixar-se organizar pela dimensão da ordenação simbólica do mundo. Ou seja, “[...] Comunicação significa, de facto, na sua radicalidade, a organização das mediações essenciais ao ser humano, o aproximado resolução das diferenças relevantes nas formas simbólicas” (SODRÉ, 2015, p. 15).

A perspectiva sobre Memética e a Internet adotada neste trabalho virá de autores como Shifman (2014a; 2014b), Phillips (2015; 2017), Recuero (2014) e Fragoso, Recuero e Amaral (2013).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a dinâmica dos memes dentro do app Tiktok no contexto educacional e sua trajetória em meio à pletera de imagens no contexto do imaginário comunicacional. Os objetivos específicos são: descrever a ferramenta Tiktok e seus usos; mapear perfis e tendências de uso da ferramenta no contexto educacional; e investigar as potencialidades didáticas da ferramenta.

Procedimentos metodológicos

Como um campo enorme, extremamente complexo e em constante mudança, a pesquisa na Internet apresenta o desafio de escolher a amostra ou corpus. Segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2013), essas características impossibilitam a realização de observações com cobertura total.

A internet é um universo de pesquisa particularmente difícil de cortar, devido à sua escala (seus componentes chegam a milhões e bilhões), heterogeneidade (grande variação entre unidades e contextos) e dinamismo (todos os elementos são permanentemente sujeitos à mudança e a configuração definida muda a cada momento) (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 55).

Essas características da internet, segundo os autores, colocam em questão estratégias de seleção de amostras estabelecidas tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas. Como é impossível cobrir a internet como um todo, deve-se escolher uma amostra, e os autores enfatizam a necessidade de clareza e honestidade com que os pesquisadores “[...] explicam seus processos de seleção e recorte nos exemplos, para desenhar a atenção do público para o fato de que este ou aqueles casos estão sendo destacados por serem peculiares” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 59).

A amostragem será o momento em que os sucessivos processos de simplificação e subdivisão ocorrerão com mais clareza. Fragoso, Recuero e Amaral (2013) enfatizam a ideia de construção da amostra e da pesquisa, alertando

para a artificialidade dos cortes intrínsecos à pesquisa e sua importância. É por essa intencionalidade na construção da amostra que não se deve confundir nas generalizações.

Os autores apresentam um exemplo de amostra intencional, que servirá de base para a construção da amostra:

[...] optaram por relatar experiências vividas ou presenciadas, mas, além da conveniência, seu principal critério de seleção foi a relevância dos casos escolhidos, todos os casos extremos ou demarcando um novo conjunto de fenômenos que ainda estavam em estudo. Nesse sentido, não trabalharam com uma amostra por conveniência, mas intencional (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 58).

Segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2013), pesquisas com amostras intencionais e casos extremos são importantes para registrar a existência de situações ou elementos recentes. A pesquisa qualitativa nos ajudará a obter uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, ajudando-nos a selecionar os elementos mais significativos para o problema de pesquisa. As estratégias de construção de amostras intencionais dependem “[...] do problema de pesquisa, bem como das características do universo observado, do vínculo teórico do pesquisador, do tempo e recursos disponíveis para a pesquisa, etc.” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 69).

Inicialmente, nossa amostra qualitativa será selecionada intencionalmente, através da pesquisa pela *hashtag* educação dentro do aplicativo Tiktok. Ou seja, segundo critérios que derivam de nosso problema de pesquisa, as características do universo observado e as condições e métodos de observação e análise. Além disso, selecionaremos casos extremos, que se destacam dos demais pelo excesso ou falta de peculiaridades relevantes ao problema de pesquisa, e nos ajudarão a perceber características que passariam despercebidas em elementos mais próximos do padrão médio do universo pesquisado.

Resultados e discussão

A partir dessa pesquisa, espera-se compreender a dinâmica dos memes dentro do aplicativo Tiktok no contexto educacional. Ou seja, entender como os usuários do aplicativo se utilizam da ferramenta para criar conteúdo educativo, ou se os vídeos postados são apenas de cunho humorístico. Espera-se conseguir descrever a ferramenta Tiktok e seus usos; mapear perfis e tendências de uso da ferramenta no contexto educacional e investigar as potencialidades didáticas da ferramenta.

Considerações finais

No cenário educacional atual, é importante considerar propostas didáticas pensadas na perspectiva utilizar aplicativos como TikTok como possibilidade de inserir os alunos como agentes ativos na construção de sua própria aprendizagem, pois fazem parte do dia-a-dia destes.

Incentivar a produção de vídeos no TikTok provoca os alunos a assumir um papel ativo na sua própria forma de aprender, para que sua cultura - experiências, saberes e opiniões - seja valorizada no processo de construção do conhecimento.

Além de apresentar contribuições significativas para a aprendizagem criativa, a produção de vídeos curtos no TikTok pode promover maior interação dos alunos no processo de construção do próprio conhecimento e permitir o desenvolvimento de habilidades e competências educacionais.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Memes; Tiktok.

Referências

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LOHMANN, Renata. **Manda memes**: dinâmicas e trajetos de imagens. 2019 144f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) □ Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/194866>. Acesso em: 20 jul. 2021.

OMAR, B.; DEQUAN, W. Watch, Share or Create: **The Influence of Personality Traits and User Motivation on TikTok Mobile Video Usage**. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM). V.14, N.4. 2020. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/12429>. Acesso em; 12 jun. 2021.

PHILLIPS, Whitney. **This is why we can't have nice things**: mapping the relationship between online *trolling* and mainstream culture. Massachusetts: MIT Press, 2015.

PHILLIPS, Whitney. **Meet the Trolls**. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0306422011409641>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulinas, 2014.

SANTOS, Kleber Emmanuel Oliveira; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Mídias sociais e educação em tempos de pandemia**: o Tiktok como suporte aos processos de ensino e aprendizagem. Em Teia - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana. V. 11, n. 2 (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248135>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SHIFMAN, Limor. **Memes in the digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2014.

SODRÉ, Muniz. **A Ciência do Comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLAROO MEDIA. **TikTok Statistics** - Updated August 2020. Disponível em: [https://wallaroomedia.com/blog/social-media/tiktok-statistics/#:~:text=Monthly%20Active%20Users%20%E2%80%93%20TikTok%20has,of%20now%20\(July%202020\)](https://wallaroomedia.com/blog/social-media/tiktok-statistics/#:~:text=Monthly%20Active%20Users%20%E2%80%93%20TikTok%20has,of%20now%20(July%202020)). Acesso em 25 jul. 2021.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MANICORÉ-AM

Suelda de Paula Souza
Aline Diesel

Introdução

O ensino de literatura vem se constituindo como um desafio para a prática docente, haja vista o avanço de tecnologias de fácil acesso aos jovens no cotidiano escolar. Além disso, o uso de métodos de ensinamentos repetitivos e fragmentados no ensino de literatura pode promover o desinteresse dos alunos por essa área.

A partir disso, foram formuladas as seguintes questões: O que fazer para o ensino de literatura se tornar prazeroso para os alunos? Como envolver a comunidade escolar e seu entorno nas atividades literárias? O que pode causar o desinteresse do aluno com a aprendizagem da literatura? Há um caráter humanizador no estudo da literatura? Como criar atrativos no ensino de literatura e participação do discente em aula?

Neste estudo, considera-se que “a leitura do texto literário é um acontecimento que tem possibilidade de provocar reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, considerando a história de cada indivíduo” (BRASIL, 2008, p. 67).

Nesse sentido, é importante trabalhar a obra literária numa perspectiva humanizadora, contrapondo comportamentos sociais individualistas e solitários. Dessa forma propiciam-se reflexões, afinamento das emoções, senso de beleza, percepção e a complexidade do mundo e o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 2).

A partir do exposto acima, este trabalho teve como objetivo descrever como vem sendo realizado o processo de ensino e aprendizagem em literatura em uma escola pública de Ensino Médio Integral e Regular no município de Manicoré. Já os objetivos específicos são fazer o levantamento dos conteúdos e técnicas utilizadas pelos educadores em sala de aula; caracterizar o ensino de literatura em turmas dos segundos e terceiros anos da escola, comparando as modalidades integral e regular, identificar as dificuldades e oportunidades no ensino de literatura na referida escola e, por último, tecer um breve comentário sobre a importância da formação continuada dos professores.

Procedimentos metodológicos

A referida pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual, no município de Manicoré, Amazonas, com alunos e professores do Ensino Médio Integral e Regular, no período de novembro e dezembro de 2018. Os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos na faixa etária entre 15 a 18 anos, matriculados nos 2º e 3º anos do Ensino Médio e professores de língua portuguesa e literatura pertencentes à rede estadual de ensino.

A metodologia foi embasada no enfoque crítico-dialético, com análise histórico-crítica do cotidiano, discutindo práticas, refletindo trajetórias, cartografando movimentos coletivos, discutindo estratégias, propondo mudanças” (TEIXEIRA, texto digital). A abordagem do problema é de caráter qualitativo e quantitativo.

Realizou-se a pesquisa bibliográfica, com acesso a livros, revistas, artigos, além de pesquisas em sites para aprofundamento do tema. As técnicas utilizadas foram entrevistas por meio de ferramentas como gravador de voz, formulários semiestruturados com questões abertas e fechadas aplicados a 118 alunos, os questionários foram entregues para quatro professores e complementados com perguntas abertas após a devolutiva dos mesmos.

Os conteúdos apreendidos durante as entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo, conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011).

Levantamento de conteúdos e técnicas utilizadas pelos educadores

O levantamento possibilitou observar que os conteúdos didáticos não diferem entre as modalidades regular e integral. O Ensino Médio Integral apresentou carga horária de 240 horas e o regular 160 horas, respectivamente (RESOLUÇÃO nº 137/2018 – CEE/AM). Os conteúdos trabalhados em Literatura estão voltados para o estudo dos estilos de época (escolas literárias, características e autores).

Nesse sentido, o professor ainda está muito atrelado à história da literatura, muito embora alguns ainda trabalhem textos literários como parte da disciplina em língua portuguesa. Rocha destaca alguns cuidados nesta fase do ensino da literatura:

O ensino da literatura pode levar o aluno à experiência com a arte e com a cultura, formando leitores e cidadãos críticos, nesse processo. Apesar de ser a leitura uma forma de deleite, a literatura é inserida

no âmbito escolar exclusivamente como objeto de uma disciplina, sobre o qual o aluno deve analisar e classificar suas formas e o tempo histórico onde se insere (ROCHA; NASCIMENTO; GUIMARÃES, 2014, p. 2).

Em relação ao material de apoio utilizado em sala de aula pelos professores, o livro didático destaca-se devido ao acesso fácil e por dispor de exercícios práticos.

Alguns professores, em sua prática, estimulam os discentes a buscarem ferramentas digitais para facilitar o aprendizado de literatura. Dentre as ferramentas mais utilizadas, apenas um dos professores entrevistados afirmou utilizar as redes de comunicação virtual como: WhatsApp, Facebook, Twitter, entre outros. O uso dessas ferramentas pode ajudar a dinamizar o processo ensino e aprendizagem no ensino de literatura.

Caracterizar o ensino de Literatura em turmas do 2º e 3º anos da escola estadual comparando as modalidades Integral e Regular

O ensino de literatura compõe a grade curricular da disciplina de Língua Portuguesa, dessa forma, o professor de língua portuguesa é quem organiza a quantidade de aulas a serem ministradas semanalmente. Essa divisão da carga horária é realizada em acordo com cada modalidade de ensino. Considerando que no Ensino Médio regular a carga horária anual é menor que o integral, o número de aulas de língua portuguesa chega a 3 aulas semanais, priorizando-se a disciplina de língua portuguesa em detrimento da literatura. Através da análise de conteúdo dos formulários aplicados aos docentes de literatura, identificou-se que a maior dificuldade encontrada pelos mesmos no ensino da disciplina literatura, está relacionada à baixa aptidão leitora.

O ensino da leitura, nos dias atuais, é um desafio para a escola e os resultados mostram uma problemática que não pertence somente à escola pesquisada, mas à realidade brasileira. A partir desse prisma, percebe-se que o papel do professor é fundamental para implementar as metodologias necessárias para a prática da leitura.

Desafios e possibilidades no ensino de Literatura na Escola Estadual Pedro Aguirre

Ao longo da construção desse trabalho, observamos que muitos são os desafios que a escola precisa vencer para tornar significativo o ensino de literatura. Primeiro, a escola precisa desenvolver um trabalho comprometido com a prática

da leitura, principalmente de textos literários. É importante destacar que nos referimos à leitura das obras e não apenas de fragmentos literários.

Num segundo momento, o professor também precisa ser um leitor em potencial. Conhecer a obra dos autores é fundamental para um trabalho mais eficaz e comprometido. Além disso, precisa rever a sua *práxis* metodológica, procurando inová-la e adequá-la à realidade dos educandos.

Considerações finais

Somos conhecedores da necessidade de haver mais políticas públicas comprometidas com a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, enfatizando o uso das tecnologias digitais como, por exemplo, WhatsApp, Facebook, aplicativos educacionais, entre outros.

A utilização de metodologias ativas (Sala de aula invertida, por exemplo) podem ajudar a dinamizar o processo de ensino e aprendizagem de literatura, tornando-o prazeroso. O uso de metodologias arcaicas tem se mostrado pouco eficaz no ensino aprendizagem de literatura nas escolas brasileiras na formação de sujeitos críticos e leitores literários, o que pode ser uma das causas do desinteresse do aluno por esse componente curricular.

A escola precisa se abrir para novas experiências e adequações na infraestrutura física e tecnológica, assim como possibilitar o acesso à rede de comunicação através da internet, visando propiciar melhoria na qualidade e oferta de ferramentas e espaços adequados no auxílio à leitura.

Diante do exposto, espera-se que este trabalho proporcione reflexões sobre o ensino de literatura nas escolas, bem como uma reflexão sobre a prática docente no ensino de literatura e a novas formas de ensinar, adequando-as à realidade dos educandos.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Ensino de literatura; Metodologias ativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ROCHA, Maria Eduarda Rodrigues Moura; NASCIMENTO, Stefanie de Souza; GUIMARÃES, Kalina Naro. **Reflexões acerca das de literatura no Ensino Médio**: Uma questão a ser repensada. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_07_06_2014_19_58_05_idinscrito_440_d2e3faee90d0a20bac2c876e7201cfb1.pdf. Acesso em: 24 mai. 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Matriz Curricular Para o Ensino Médio**. Resolução N° 137/2018. Aprovada em 03/10/2018, Manaus - AM.

TEIXEIRA, Elizabeth. **Os três enfoques de pesquisa**. Disponível em: http://astresmetodologias.com/material/Metodologia_da_Pesquisa/Os_Tres_Enfoques_De_Pesquisa.ppt. Acesso em: 26 abr. 2019.

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA ATRAVÉS DA ABORDAGEM POR PROBLEMAS AOS TEMAS DE REDAÇÃO DO ENEM 2020

Suélen Pinheiro Freire Acosta
Maria Claudete Schorr

Introdução

Desde sua inserção nos currículos do ensino médio brasileiro, a Sociologia vem construindo sua identidade própria como componente curricular e demarcando seu lugar na formação dos estudantes, especialmente quanto a ampliação de sua compreensão do mundo social. Nas aplicações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é possível observar sua presença e importância tanto no caderno de Ciências Humanas como nas propostas de redação (FERREIRA *et al.*, 2020). Sobre a metodologia das redações do ENEM, Carvalho (2005, p. 113) afirma que:

Há o compromisso de que os temas abordem questões de ordem política, social, cultural ou científica, desde que apresentados como uma situação-problema, para a qual o autor do texto deverá propor soluções, respeitando os direitos humanos.

Embora fique evidente a importância do componente de Sociologia e da abordagem por situações-problema como forma de instrumentalizar os estudantes para o exame, dado que também as provas objetivas se baseiam em tal abordagem (BATISTA, 2021) são poucos os estudos realizados sobre as metodologias de ensino de Sociologia (SILVA, 2021). Em linhas gerais, podemos definir abordagem por problemas (ou por situação-problema) como

Estratégia instrucional que se organiza ao redor da investigação de problemas do mundo real. Estudantes e professores se envolvem em analisar, entender e propor soluções para situações cuidadosamente desenhadas de modo a garantir ao aprendiz a aquisição de determinadas competências previstas no currículo escolar. As situações são, na verdade, cenários que envolvem os estudantes com fatos de sua vida cotidiana, tanto da escola como de sua casa ou de sua cidade (LOPES; FILHO; ALVES, 2019, p. 47).

Pretende-se analisar as potenciais contribuições da Sociologia enquanto componente curricular do Ensino Médio para a escrita de redações do Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como base o tema proposto em 2020 (aplicação regular), qual seja: “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”. Também apresentaremos uma proposição de plano de atividade para o componente de Sociologia fundamentado na abordagem baseada em problemas e na referida temática proposta para redação do ENEM.

Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Partiu-se da leitura crítica e analítica de referenciais de base aos temas abordados, bem como de pesquisas recentes que abordam temas semelhantes.

Para tanto, foram realizadas buscas nos principais bancos de artigos científicos, dissertações e teses, selecionando-os com base nos problemas de pesquisa apresentados. Utilizou-se o Google Acadêmico, com os termos “ensino de sociologia”, “metodologias ativas”, “metodologias de ensino de sociologia”, tendo encontrado somente um artigo e uma dissertação que relacionem tais temas.

Para ampliar a discussão proposta, foram analisados também artigos que abordem os temas citados, ainda que não de modo relacional. Analisamos também os textos motivadores que compuseram a proposta de redação do ENEM 2020, com objetivo de identificar conteúdos e habilidades do componente de Sociologia presentes na mesma.

Resultados e discussão

O ENEM foi criado em 1998, como ferramenta para avaliação da qualidade da educação no Brasil, sofrendo importantes mudanças a partir de 2009. Aos poucos, o ENEM vem substituindo antigos vestibulares, e ainda é elemento central para garantia de bolsa de estudos através do Programa Universidade Para Todos (Prouni). Nesse sentido, sua importância para jovens estudantes brasileiros tem crescido significativamente.

A Sociologia passa a integrar o currículo nacional em 2008, e desde então muitos estudos têm sido realizados sobre esse “novo” componente curricular. Conforme Silva (2021) há um número reduzido de trabalhos voltados à questão das metodologias de ensino em Sociologia. Conforme o autor, “Esse processo de produção ainda incipiente pode estar relacionado com a não consolidação da disciplina, causando certa insegurança nos pesquisadores” (SILVA, 2021, p. 41).

O estudo de Torres (2020) traz o questionamento se o ensino de Sociologia tem se construído de forma significativa (com base em Ausubel). A autora

problematiza práticas tradicionais, que pouco se relacionam com os objetivos do ensino de Sociologia, compreendido “como um esforço de uma sociedade democrática e multifacetada em dar à educação um caráter transformador” (TORRES, 2020, p. 14), e propõe uso de diferentes técnicas inovadoras a partir da análise de atividades desenvolvidas em sala de aula e entrevista com professores de Sociologia. Nesse sentido, a pesquisa de Torres (2020) nos auxilia a pensar a importância das metodologias ativas e significativas.

Como nas edições anteriores do ENEM, a de 2020 traz textos motivadores para auxiliar e embasar a compreensão do tema e da escrita. O primeiro texto motivador aborda a forma como comumente a saúde mental é entendida como sinônimo de “doença mental”, sobre como pessoas mentalmente saudáveis podem ter variações emocionais, finalizando com a afirmação de que “Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida”

No segundo texto, temos a explanação do conceito de estigma e sua construção ao longo da história, com exemplos atuais e do passado. Interessante notar que, embora estigma seja um conceito sociológico, nenhum dos textos faz referência direta a autores de referência, como Ervin Goffman; no terceiro texto motivador, observamos uma imagem com dados da Organização Mundial de Saúde sobre depressão no Brasil, na América Latina e no mundo.

Além do conceito de estigma, a Sociologia aparece no tema da redação e nos textos motivadores, oferecendo subsídios para a reflexão sobre o aumento da depressão nos últimos anos enquanto problema social e na análise dos dados como retrato dessa realidade. A abordagem por problemas, exercitada nas aulas, instrumentaliza os estudantes para a proposição de intervenção que respeite os Direitos Humanos frente a situação apresentada.

Como a proposta de redação do Enem 2020 pode ser trabalhada em sala de aula? Considerando o método adotado na prova, é interessante que também a aula se baseie na abordagem por problemas. Uma possibilidade é apresentar os textos motivadores aos alunos e propor o desenvolvimento de pesquisa com colegas adolescentes sobre como percebem sua saúde mental e se já foram vítimas de estigma por questões correlatas, chegando a uma possível intervenção que envolva a escola.

Também é importante abordar o papel das redes sociais e da internet para a saúde mental dos jovens, de modo que a pesquisa possa questionar se esta, na visão dos jovens, auxilia ou traz danos. Nas proposições apresentadas aqui, buscamos, seguindo Oliveira (2021) a articulação entre teorias, conceitos e temas

como didática. Dessa forma, a situação-problema da proposta de redação pode suscitar diferentes reflexões, que podem se associar a outras fontes de pesquisa e aplicação de conceitos sociológicos a situações concretas presentes na realidade dos estudantes.

Considerações finais

A análise realizada no presente texto, com base em pesquisas recentes relacionadas a Sociologia no Enem e a abordagem por problemas nos mostra a importância de tal componente para a proposição de intervenções e soluções às problemáticas presentes nas propostas de redação do Enem. Também foi possível refletir sobre a abordagem por problemas e suas potencialidades para aprendizagem ativa, colaborativa e propositiva.

Desse modo, o ensino de Sociologia associado a abordagem por problemas pode auxiliar também no desempenho dos estudantes no exame, indo além da sala de aula e preparando-os para a vida acadêmica. A Sociologia e as propostas de redação do Enem se relacionam então, também no que toca a produção de mudanças positivas e em diálogo com os Direitos Humanos, de modo que sua importância nos currículos se evidencia.

Palavras-chave: Abordagem por problemas; Ensino de Sociologia; Redações ENEM.

Referências

BATISTA, Ozaias Antonio. Análise dos desempenhos de candidatos do enem em questões de sociologia. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 23, p. 107-130, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/55041>. Acesso em: 3 jul. 2021.

CARVALHO, Reginaldo Pinto de. **Metodologia de correção da Redação do Enem**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Brasília. 2005.

FERREIRA, Wallace et al. **As redações do ENEM, a contribuição da sociologia e os direitos humanos como linha transversal**. Avaliação: Processos e Políticas – Volume 02... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 510-525. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65283>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LOPES, Renato Matos. FILHO, Moacelio Veranio Silva, ALVES, Neila Guimarães. (Orgs) **Aprendizagem baseada em problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. 1 ed. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432641/2/APRENDIZAGEM%20BASEADA%20EM%20PROBLEMAS%20-%20fundamentos%20para%20a%20sua%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20na%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. En busca de una didáctica de la sociología: aportes desde la educación secundaria brasileña. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n 40, pp. 21-34, 2021. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/17651>. Acesso em: 4 jul. 2021.

SILVA, Edmilson Cardoso da. **Metodologias para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio**: um estudo comparativo. 1 ed. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

TORRES, Ana Clara Silva. **A aprendizagem significativa de Sociologia a partir de Metodologias Ativas**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, CE, 02 out. 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599443/2/2020_dis_acstorres.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

CONTRIBUIÇÕES DO PROTAGONISMO DISCENTE PARA O FUTURO PROFISSIONAL

Vanessa Weber Sebastiany
Cláudia Inês Horn

Introdução

O objetivo deste trabalho é verificar de que forma o protagonismo discente proporcionado pelas metodologias ativas de aprendizagem contribui, desde a escolarização, para o desenvolvimento das competências que possibilitam o sucesso profissional dos educandos. O questionamento é fruto da reflexão sobre a necessidade das habilidades *soft* (interpessoais) para o aluno empreender sua própria vida e persistir nos seus objetivos.

Uma pesquisa realizada pela empresa Google, no Projeto Aristóteles, embasada em seus próprios dados de contratação, demissão e promoção, desde sua fundação, teve resultados publicados por Strauss (2017), revelando que dentre as oito habilidades mais importantes dos funcionários, sete eram: comunicação, percepções sobre os outros e diferentes pontos de vista, empatia com colegas, criticidade, solução de problemas e elaboração de conclusões. O conhecimento técnico ficou em segundo plano. A pesquisa apontou também que escolas não abordam habilidades sociais por suporem que os alunos já as tenham.

Moran (2015) e Martins, Diesel e Silva (2016), explicam que escolas estão atentas ao panorama social de desenvolvimento científico-tecnológico, buscando caminhos para superar a “educação bancária” e promover mudanças progressivas ou até profundas para incentivar o protagonismo discente.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa bibliográfica e exploratória pretende aprofundar o conhecimento acerca das competências a serem desenvolvidas durante a escolarização, segundo Perrenoud (1999), e averiguar de que forma a autonomia e o protagonismo discentes, promovidos pelas metodologias ativas, potencializam o desenvolvimento dessas competências. O objetivo é estabelecer relação entre essas competências e as habilidades consideradas mais relevantes no mundo profissional, traçando possíveis reflexos no profissional adulto.

Conforme Gil (2018, p. 28), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A pesquisa, além de consistir no estudo de livros e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), conta com o estudo de artigos científicos buscados no Google Acadêmico, utilizando como palavras-chaves os termos Metodologias ativas, Educação empreendedora, Competências e habilidades.

Resultados e discussão

A BNCC define competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Perrenoud (1999) destaca a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles [...] pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”. Ter o conhecimento necessário para a resolução de um problema e não saber articulá-lo, faz com que esse conhecimento perca sua funcionalidade.

As funcionalidades das competências são incorporadas pela prática, por meio de confrontos com obstáculos verdadeiros. Através de situações enfrentadas com maior frequência é que as competências são construídas, trabalhando interdisciplinar ou transdisciplinarmente, com situações-problema e projetos. Este trabalho gera mudanças nos paradigmas escolares, demandando transformações didáticas, estruturais e assunção de postura mediadora docente e protagonista discente.

O aluno protagonista é o principal agente do seu crescimento cognitivo e age de forma autônoma em todas as etapas da aprendizagem, sob orientações do professor mediador. Esse aluno questiona, reflete, cria e compartilha, centrando sua aprendizagem nas suas próprias ações, o que exige corresponsabilidade, iniciativa, engajamento e reflexão. As metodologias ativas de aprendizagem são aliadas eficazes, pois enfatizam as atitudes protagonistas e o envolvimento direto.

Cada aluno “procura, de forma mais direta ou indireta, respostas para suas inquietações”, segundo Bacich e Moran (2018). Existe aí a possibilidade de relacionar essas inquietações e suas respostas com os projetos de vida e visão de futuro dos alunos, despertando neles curiosidade que os moverá no autogerenciamento de capacidades de adaptação e superação. Martins, Diesel e Silva (2016) explicam que a educação empreendedora tem por finalidade principal a transformação

da experiência e do conhecimento em saberes funcionais, baseados em habilidades comportamentais que o aluno internaliza, fortalecendo a criticidade e adaptabilidade cultural, científica e tecnológica.

“Metodologias ativas de aprendizagem entendem, de forma geral, que a aprendizagem é consequência da mobilização de competências para a resolução de um problema prático” (MALHEIROS, 2019, p.158). Tecendo um ciclo retroalimentado: competências utilizadas para a resolução de problemas fomentam aprendizagens por metodologias ativas, ao passo que estas aprendizagens desenvolvem as competências. Quanto mais significativa a aprendizagem para o aluno, maior seu envolvimento, mais protagonismo e autonomia serão mobilizados, fortalecendo o ciclo. E quanto maior o confronto discente com obstáculos reais, mais exercitadas serão as competências.

Perrenoud (1999, p.35) afirma que “toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade”, logo alunos que têm acesso à educação por metodologias ativas se confrontam desde cedo com desafios reais e crescem “aprendendo de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. [...] Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais”, segundo Moran (2015), que defende a ideia de a “sociedade do conhecimento ser baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”.

Considerações finais

O protagonismo e autonomia discentes e metodologias ativas de ensino e aprendizagem estão em pauta na educação há algumas décadas, pois entende-se que ninguém pode ser sujeito da autonomia do outro, mas que é possível internalizar essa atitude quando o aluno passa a aprender utilizando-a.

Freire (1996) e outros professores e pesquisadores objetivam essa autonomia discente e priorizam metodologias ativas. Essas metodologias, por proporcionarem diferentes formas de interação dos alunos com os estudos e com os colegas, potencializam responsabilidade, criatividade, empatia, raciocínio lógico e resolução de problemas.

Portanto, as metodologias ativas formam competências e requerem do aluno, além da construção do conhecimento técnico, o desenvolvimento das chamadas *soft skills*, fundamentais para o projeto de vida e para as relações intra

e interpessoais, que refletirão em todos os aspectos da vida dos alunos, inclusive profissionalmente.

Palavras-chave: Protagonismo; Competências; Metodologias ativas.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MALHEIROS, Bruno T. Metodologias ativas de aprendizagem. In: _____. **Didática Geral.** Org.: Andrea Ramal – 2ª ed.- Rio de Janeiro: LTC, 2019.

MARTINS, S. N.; DIESEL, A.; SILVA, J. S. **Educação Empreendedora nos Ensinos Médio e Fundamental:** Diversas Percepções. Revista Thema, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 36-46, 2016. DOI: 10.15536/thema.13.2016.36-46.309. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/309>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de.; MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens. v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. (Coleção mídias contemporâneas). E-book. ISBN: 978-978-85-63023-14-8. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SOFT SKILLS. **Habilidades que marcam a diferença.** PDA International, 29 ago. 2019. Disponível em: <https://blog.pdainternational.net/pt-PT/soft-skills>. Acesso em: 29 jun. 2021.

STRAUSS, Valerie. A coisa surpreendente que o Google aprendeu sobre seus funcionários - e o que isso significa para os alunos de hoje. **Washington Post**, 20 dez. 2017. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/the-surprising-thing-google-learned-about-its-employees-and-what-it-means-for-todays-students>. Acesso em: 11 jul. 2021.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09