

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



Tecnologias, Inclusão e Desafios

Volume **11**
2022


Editora
UNIESMERO

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



Tecnologias, Inclusão e Desafios

Volume 11
2022



Editora
UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

editora.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 11 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 145 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84599-11-6

DOI: 10.5281/zenodo.5828910

1. Educação. 2. Reflexão. 3. Inclusão. 4. Práticas. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

**ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ
ADRIANA LÚCIA OLIVEIRA RAMOS
ALEANDRA DA PAIVA NEPOMUCENO
AURINETE ALVES NOGUEIRA
CÍLIA CARDOSO RODRIGUES DA SILVA
CLENICE GRIFFO
DANIELI DIAS DA SILVA
ELIANA GUIMARÃES ALMEIDA
ERNANE ROSA MARTINS
FRANCISCA REGIANE SABINO DE SOUSA
GEAM KARLO GOMES
KAMILE FRIAS CLAROS
KARLA KAMILLE COSTA DE OLIVEIRA FONTELES
LUCIANO DE SOUZA SANTOS
MÁRCIA REGINA DO NASCIMENTO SAMBUGARI
MÁRCIO AUGUSTO MONTEIRO
MICHELLY MATOS ARAÚJO
SABRINA MARIA DE SOUZA OLIVEIRA
SUENE MARQUES COSTA
TAMIRES PEREIRA DUARTE GOULART
ULISSES RODRIGUES AFONSECA
VANESSA RAMOS LUCENA
WENDELL BENTO GERALDES
YASMIN DE PAULA SANTOS**

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios – Volume 11” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO DE CORUMBÁ-MS E OS DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Kamile Frias Claros; Márcia Regina do Nascimento Sambugari</i>	9
Capítulo 2 ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO <i>Danieli Dias da Silva; Tamires Pereira Duarte Goulart</i>	20
Capítulo 3 O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: FERRAMENTA DE AUXÍLIO OU O AUMENTO NA DEFASAGEM ENTRE ENSINO BÁSICO PÚBLICO E PRIVADO NO EM MINAS GERAIS <i>Márcio Augusto Monteiro</i>	33
Capítulo 4 AVALIAÇÃO DA USABILIDADE DO SCRATCH UTILIZANDO O MÉTODO SYSTEM USABILITY SCALE (SUS) <i>Wendell Bento Geraldês; Ernane Rosa Martins; Ulisses Rodrigues Afonseca</i>	44
Capítulo 5 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ESCOLAR <i>Ademir Henrique Manfré; Sabrina Maria de Souza Oliveira; Vanessa Ramos Lucena</i>	54
Capítulo 6 ESPAÇO DE EXPLICAÇÃO: ESCRITA DE DEFINIÇÃO DE PALAVRAS DURANTE A ALFABETIZAÇÃO <i>Clenice Griffo; Eliana Guimarães Almeida</i>	75
Capítulo 7 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E GAMIFICAÇÃO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS EM GRUPO DE PESQUISA <i>Adriana Lúcia Oliveira Ramos; Luciano de Souza Santos; Geam Karlo Gomes</i>	85

Capítulo 8 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL NO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE <i>Yasmin de Paula Santos</i>	103
Capítulo 9 REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA PEDAGÓGICA VIRTUAL <i>Aleandra da Paiva Nepomuceno; Aurinete Alves Nogueira; Francisca Regiane Sabino de Sousa; Karla Kamille Costa de Oliveira Fonteles; Michelly Matos Araújo</i>	118
Capítulo 10 SALA DE AULA INVERTIDA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL, O CASO FLOR DE MEL <i>Cília Cardoso Rodrigues da Silva; Suene Marques Costa</i>	128
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	139

Capítulo 1

**A ALFABETIZAÇÃO EM
CONTEXTO FRONTEIRIÇO DE
CORUMBÁ-MS E OS DESAFIOS
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Kamile Frias Claros

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO DE CORUMBÁ-MS E OS DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Kamile Frias Claros

Graduada em Pedagogia pela UFMS. Bolsista PIBIC - UFMS. Contato:

kamilefrias@hotmail.com

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Associada da UFMS. E-mail:

marcia.sambugari@ufms.br

Resumo: A alfabetização é um movimento dialógico no qual a relação professor e aluno é fundamental nesse processo, sendo necessário levar em conta as peculiaridades de cada criança. Contudo, essa dimensão comunicativa se torna mais complexa quando a escola está inserida em um contexto territorial de países diferentes, onde há o contato com várias línguas, como no caso de Corumbá que é uma cidade localizada no extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul, tendo a Bolívia em seu contexto territorial de fronteira. Uma característica singular das escolas corumbaenses é a presença de alunos bolivianos que residem na cidade e aqueles que moram nas cidades vizinhas, na Bolívia, mas estudam em escolas corumbaenses. Aborda-se neste texto a pesquisa que buscou conhecer os desafios enfrentados na prática docente de alfabetizadores de escolas da cidade de Corumbá/MS que tem como país vizinho a Bolívia, tomando-se o cenário de pandemia decorrente da covid-19. O estudo apontou que é perceptível que, no âmbito do ensino remoto os desafios se ampliaram, e que a interação ainda mais agravada pode afetar diretamente a oralidade da criança, bem como sua convivência com os demais colegas falantes da Língua Portuguesa. Constatou-se também a importância de conhecimentos prévios relacionados as línguas, como o espanhol, e a necessidade de proposição de políticas de formação continuada para os docentes que atuam dentro destas regiões, a fim de que possam ter o domínio básico da língua espanhola, bem como compreendam o contexto territorial, cultural no qual estão inseridos.

Palavras-chave: Alunos estrangeiros, Ensino remoto, Alfabetização.

Abstract: Literacy is a dialogic movement in which the teacher-student relationship is fundamental in this process, and it is necessary to take into account the peculiarities of each child. However, this communicative dimension becomes more complex when the school is inserted in a territorial context of different countries, where there is contact with several languages, as in the case of Corumbá, which is a city located in the extreme west of the state of Mato Grosso do Sul, with Bolivia in its territorial border context. A unique feature of Corumba schools is the presence of Bolivian students who reside in the city and those who live in neighboring cities, in Bolivia, but study in

Corumbá schools. This text addresses the research that sought to understand the challenges faced in the teaching practice of literacy teachers in schools in the city of Corumbá/MS, which has Bolivia as a neighboring country, taking into account the pandemic scenario resulting from covid-19. The study showed that it is noticeable that, in the context of remote education, the challenges have widened, and that even more aggravated interaction can directly affect the child's orality, as well as their coexistence with other Portuguese-speaking colleagues. It was also noted the importance of prior knowledge related to languages, such as Spanish, and the need to propose continuing education policies for teachers who work within these regions, so that they can have a basic command of the Spanish language, as well. how they understand the territorial, cultural context in which they are inserted.

Keywords: Foreign Students, Remote Learning, Literacy.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um movimento dialógico no qual a relação professor e aluno é fundamental nesse processo, sendo necessário levar em conta as peculiaridades de cada criança. Contudo, essa dimensão comunicativa se torna mais complexa quando a escola está inserida em um contexto territorial de países diferentes, onde há o contato com várias línguas, como no caso de Corumbá que é uma cidade localizada no extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul, tendo a Bolívia em seu contexto territorial de fronteira. Uma característica singular das escolas corumbaenses é a presença de alunos bolivianos que residem na cidade e aqueles que moram nas cidades vizinhas, na Bolívia, mas estudam em escolas corumbaenses.

Em 2020, com o cenário mundial de pandemia devido a ameaça da Covid-19 foi necessário o isolamento social, e o fechamento das escolas que tiveram que buscar outros meios para permanecer com o contato com os alunos e suas famílias, conforme aponta Monteiro (2020). Essa situação tornou-se um grande desafio para as escolas, principalmente para o processo de alfabetização. No contexto corumbaense, essa situação ficou mais acentuada devido ao fechamento da fronteira Brasil-Bolívia em vários momentos durante o ano forma de barreira sanitária.

Dessa realidade suscitou a seguinte questão: quais são os desafios encontrados pelos professores das escolas de Corumbá/MS para alfabetizar as crianças bolivianas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto do ensino remoto?

O interesse por esse tema partiu da trajetória escolar de uma das autoras deste estudo que teve a experiência de viver num país e ser alfabetizada em outro, a qual nos permite inferir de que a alfabetização de crianças estrangeiras nas escolas de

Corumbá/MS pode ser efetivada desde que sua cultura seja valorizada, bem como o contexto em que elas vivem. E para isso, além dos alunos é necessário focalizarmos o nosso olhar para o professor, a fim de conhecer de que maneira o professor organiza a sua prática a fim de que o aluno estrangeiro se aproprie da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, sem perder a sua língua de origem.

Dessa maneira, numa abordagem qualitativa, realizamos um levantamento dos desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores que possuem alunos bolivianos em suas turmas. Como instrumento para produção dos dados utilizamos um questionário elaborado no *GoogleForm*, contendo questões fechadas e abertas que foi respondido, em 2020, por professores que atuam no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) sobre os desafios de ser alfabetizador em Corumbá, tendo algumas questões específica aos professores com turmas nas quais tivessem alunos bolivianos.

Os dados produzidos foram tabulados e organizados, buscando verificar o depoimento dos professores acerca da alfabetização em territórios fronteiriços em situações de ensino remoto.

Este texto apresenta, portanto o estudo¹ que é um desdobramento de uma pesquisa maior desenvolvida pelo grupo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Práticas Docentes (Forprat), com o título “alfabetização e letramento em contextos escolares e não escolares”.

A ALFABETIZAÇÃO EM TERRITÓRIOS FRONTEIRIÇOS – SITUANDO A TEMÁTICA

Ao abordarmos sobre alfabetização, pensamos logo em diferentes métodos de como alfabetizar, entretanto ao focalizarmos nas peculiaridades e diferenças dos alunos, vemos que para se atender as necessidades, é preciso mais que apenas métodos prontos. Segundo SOARES (2017), o alfabetizador não propriamente ensina, mas guia a criança em seu desenvolvimento: processos internos que a levam à formulação de hipóteses e à formação de conceitos sobre um *objeto* de conhecimento com o qual se defronta - a língua escrita.

1Esse trabalho contou com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001. Parte desse estudo foi apresentado no V CONBALF- Congresso Brasileiro de Alfabetização.

O processo de alfabetização no contexto escolar há muitos dilemas, sendo necessário compreender a alfabetização de forma ampliada, para além do manejo de materiais didáticos pré definidos. Para Soares (2014), a alfabetização consiste no processo inicial e complexo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura, ou seja, “[...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2014, p. 15). Porém, o processo de alfabetização não deve se restringir a ler e escrever, pois vivemos em uma sociedade marcada pela língua escrita e o letramento se torna indispensável para que os alunos vivenciem na sala de aula, por meio da leitura e da escrita, o contato com diversas situações e contextos, compreendendo a sua função social, pois:

[...] letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2010, p. 43).

A autora ressalta que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, devem caminhar juntos, pois alfabetizar letrando é ir além do domínio do código escrito, propiciando condições para aprendizagens e para a construção do conhecimento nas variadas esferas sociais e políticas, com sentido e qualidade.

Ao fazermos um levantamento de pesquisas que abordam a alfabetização em região de fronteira constatamos que são poucas, evidenciando a necessidade de se adentrar mais ao tema. Silva (2016), ao realizar sua pesquisa sobre a alfabetização de alunos que estudam em Corumbá e são residentes na Bolívia. A autora define a fronteira como um espaço de caminho/elo, pois:

[...] o caminho é a descrição do trajeto que segue em direção a alteridade; o caminho é a descrição da estrada que conduz. Retrato este caminhar, tendo em vista o trajeto pela rodovia que deve ser percorrida para a interligação da região fronteira Brasil/Bolívia, corredor Corumbá – Puerto Quijarro e Puerto Suarez, com a intenção de que a continuidade seja real em qualquer interação planejada. Este percorrer o trajeto sempre apontará o caminho em duas direções, a ida e a vinda, e transporá a faixa de limite da fronteira, estabelecendo uma interligação que possui, na figuração de uma corrente, muitos elos. A rodovia é o elo mais palpável desta Zona de Fronteira Brasil/Bolívia - Corumbá/ Puerto Suarez (SILVA, 2016, p. 18-19).

Em sua pesquisa, a autora aponta algumas dificuldades, bem como traz algumas proposições. Uma das dificuldades apontadas pela autora é o desconhecimento dos alfabetizadores da língua espanhola, pois apenas uma de suas

participantes da pesquisa “[...] descreve que além de se interessar pelo Espanhol, se interessa pelas questões além da língua. Num universo de 10 entrevistas realizadas este percentual equivale a 10% apenas. É muito pequeno o interesse pelo Espanhol, revelado nas entrevistas” (SILVA, 2016, p. 69).

Desse modo, a pesquisadora apresenta como proposta que os docentes aprendam a língua materna dos alunos, o espanhol, para que possa facilitar a comunicação entre eles e facilite o processo de ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa a esses alunos. É interessante pensar essa proposta, pois assim como os alunos surdos precisam de sua própria língua para aprender inicialmente ler e escrever, é de suma importância pensar que se os docentes se apropriassem da língua espanhola facilitaria o processo. Santos (2016) nos alerta que:

[...] as condições materiais e culturais precisam ser consideradas na alfabetização das crianças residentes na Bolívia. Isso envolve uma mudança nas políticas públicas de alfabetização para as fronteiras vivas. A inserção da família no processo é, também, importante e deve ser incluída nas novas propostas pedagógicas para a alfabetização (SANTOS, 2016, p. 66).

Quando falamos em escolas em contexto fronteiriços, nos referimos a diferentes crianças, com suas peculiaridades e semelhanças, e a forma como interagem uma com a outra, adaptam e desenvolvem sua oralidade e feição pelas palavras. É importante ressaltar que aprender uma determinada língua não altera a sua.

Silva e Santos (2019) ressaltam que “[...] é importante considerar que o processo de alfabetização envolve não só as habilidades de ler, escrever e compreender os textos, como também, a inserção do indivíduo na sociedade” (SILVA; SANTOS, 2019, p. 100).

Peixoto (2019) explicita sobre a identidade própria que a escola adquire ao estar situada em território fronteiriço, constituída de diferentes alunos oriundos de costumes e tradições de um outro lugar. Em sua pesquisa realizada em Foz do Iguaçu-PR, a autora aponta as vivências dos alunos e entrelaça este à aprendizagem. Além de entrevistas, foi utilizado um diário de bordo, onde foram apontadas, momentos vividos em observações e falas.

Embora sejam poucos os estudos com enfoque na alfabetização em contexto fronteiriço são representativos por apresentarem aspectos importantes que nortearam e dialogaram com o nosso estudo.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

O questionário organizado por meio do *GoogleForm* foi divulgado aos professores durante o mês de setembro de 2020, tendo o retorno de 42 respostas de professores alfabetizadores que atuam em ciclos de alfabetização em Corumbá, dentre os quais 21 atuam em turmas de 1º ano, 12 no 2º ano e 9 em turmas de 3º ano.

Quanto ao tempo de atuação na docência, 9 possuem até 5 anos, 13 tem entre 6 a 10 anos, 9 possuem 11 a 15 anos e 11 docentes tem entre 15 a 20 anos.

Quando perguntado se em sua turma há alunos bolivianos, dos 45 docentes 10 responderam sim. Dessa maneira, as discussões trazidas neste texto abordarão questões respondidas pelos 10 professores identificados como a palavra P seguido da numeração (P1, P2, P3, etc).

A seguir apresentamos a discussão dos dados a partir de dois eixos: (i) necessidade de conhecimentos específicos ao alfabetizador em região de fronteira e (ii) desafios enfrentados com relação ao ensino remoto.

Com relação aos conhecimentos específicos, verificamos que a comunicação de início é um desafio, pois o profissional de educação em sua bagagem de conhecimento, dificilmente possui um conhecimento prévio em relação ao Espanhol, então há descompasso na interação entre eles.

O alfabetizador que atua nesse contexto, ao observar gestos, e o silêncio deste, entende que o aluno não compreendeu o que foi passado, e isso gera uma preocupação, pois além de o aluno não entender, o professor não compreende qual parte do conteúdo ficou claro. Eis que a prática docente se torna um desafio, pois é partir das dificuldades que o educador busca ferramentas de possibilidades, um dos pontos destacados nas entrevistas, é a cultura e costumes, pois é a partir do cotidiano, que pode se entender o meio em que o aluno vive, e então criar probabilidades de métodos de aprendizagem.

Nas falas a seguir poderemos observar com mais clareza como é desafiador esse processo:

“Conhecer a comunidade; Respeitar os conhecimentos popular dos estudantes; Saber unir o conhecemos popular com seu trabalho” (P1).

“A valorização dos conteúdos locais. O atendimento às particularidades geográficas do local” (P2).

“Conhecimento teórico e prático. Conhecer a realidade do aluno, qual conteúdo a ser trabalhado” (P3).

“Conhecimento dos costumes e vivência dos moradores dessa área” (P4).

“Necessário conhecer a cultura e a história local” (P6).

“Conhecimento dos costumes da população” (P7).

“Conhecer a comunidade; Respeitar os conhecimentos popular dos estudantes; Saber unir o conhecemos popular com seu trabalho” (P8).

“Conhecimento das necessidades do aluno quanto a sua realidade” (P9).

Dos respondentes, apenas dois trazem, com mais especificidade, quanto aos conhecimentos específicos, como a questão do conhecimento da língua espanhola (P5) e o desafio de alfabetizar como um ato de reinvenção (P10), conforme podemos verificar nos excertos a seguir:

“Entender um pouco de espanhol e de como funciona a comunidade” (P5).

“Por ser uma região fronteiriça, você tem que adequar muitas coisas. No caso da alfabetização que fazemos associação de letra e som com a pronúncia torna o trabalho muito mais difícil. Você tem que sempre se reinventar” (P10).

Quanto aos desafios enfrentados com relação ao ensino remoto, a partir da análise dos professores respondentes é possível observarmos que há uma preocupação com o retorno das atividades pelos alunos, considerando o bloqueio da fronteira, bem como a dificuldade de acesso a internet.

Enquanto a aula presencial ainda é um desafio aos professores, quando pensamos na comunicação através de aulas remotas, essa situação é ainda mais preocupante, pois gera um afastamento desses alunos com a Língua Portuguesa,

ocasionando até no esquecimento, a falta da pronúncia e o contato resultam em mais um desafio a ser enfrentado.

Outro ponto destacado é quanto as atividades. É importante refletimos que durante a pandemia muitos alunos brasileiros não conseguem buscar as atividades nas escolas, e quando estendemos essa busca a outro país, esse acontecimento é ainda complexo, pois estamos falando de um país vizinho e, de acordo com as devidas providências tomadas para restringir o aumento da propagação do vírus, por muito tempo a fronteira ficou fechada. E quando se trata de internet, é notável que nem todos os alunos possuem desta ferramenta em suas casas, conforme podemos verificar nos depoimentos a seguir:

“A dificuldade maior é com relação as entregas das atividades, não tem como eu saber como o aluno está se saindo, não tem como corrigir e passar um *feedback*”(P5).

“A distância” (P2).

“Alunos que moram do outro lado da fronteira não pegam atividades impressas e nem tem acesso à internet” (P3).

“A dificuldade dos alunos entregarem as atividades nas datas prevista (P1).
Acessibilidade muitos alunos possuem Internet” (P6).

“Retorno das atividades remotas” (P8).

“Obter retorno sobre as atividades, aprendizado” (P9).

Outro aspecto trazido por dois professores refere a dificuldade de comunicação, entre aluno e professor que se intensificou com a pandemia, que levou a se realizar o processo de busca de atividades na escola, então o professor dificilmente conseguiria de fato falar com o aluno. Em seu cotidiano, o único contato que este poderia ter é com sua família que por sua vez somente possui propriedade da Língua Espanhola.

“Nenhum deles fala Português” (P4).

“O aluno fala espanhol e não quer falar português, pois sabe falar” (P7).

Essas situações nos remetem a pensar acerca da necessidade de uma apoio maior quando essas crianças retornarem as aulas presenciais. Será um processo longo que demandará formação ao professor e compromisso da rede de ensino de Corumbá diante desses desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, podemos inferir, por meio deste estudo, que o processo de alfabetização em contextos fronteiriços, situado em meio a uma pandemia, constitui-se num processo para além de desafiador, pois não se trata apenas de dificuldades de comunicação dentro de sala de aula, mas sim de uma comunicação direta com o aluno que se encontra fisicamente em outro país.

Em vista dos depoimentos apresentados, é notório quanto ao tempo de atuação dos professores, e que sempre que lhes é concedido dentro de sala de aula trabalhar com uma criança estrangeira. De início há uma certa preocupação, entretanto, ao longo do tempo este cria formas e estratégias de trabalho tendo em vista a aprendizagem do aluno, seja falar com calma e com pausas entre as falas para que a criança entenda melhor, ou até com movimentos corporais e gestos.

É perceptível que, no âmbito do ensino remoto os desafios se ampliaram, e que a interação ainda mais agravada pode afetar diretamente a oralidade da criança, bem como sua convivência com os demais colegas falantes da Língua Portuguesa.

Com a realização deste estudo verificamos a importância de conhecimentos prévios relacionados as línguas, como o espanhol, sendo necessária a proposição de políticas de formação continuada para esses docentes que atuam dentro destas regiões para que possam ter o domínio básico da língua espanhola, bem como possam compreender o contexto territorial, cultural no qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020.

PEIXOTO, A. J. A. M. **Identidades e Fronteiras**: vivências e cotidianos em ambiente escolar de Foz do Iguaçu. 2019. 123 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de

Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2019.

SILVA, N. B. P. R.; SANTOS, E. M. A. As dificuldades do processo de alfabetização do aluno brasileiro residente na Bolívia. **Ipê Roxo**. Jardim, ano 1, n. 1, jul-dez, p. 98-117, 2019.

SILVA, N. B. P. R. **Escola de Fronteira**: a proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS. 2016. 84 p. Dissertação (Mestrado em estudos fronteiriços) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Corumbá, MS, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Capítulo 2

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO

**Danieli Dias da Silva
Tamires Pereira Duarte Goulart**

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Danieli Dias da Silva

Doutoranda em Educação pela UFPel. Professor da Educação Básica do Município do Capão do Leão/RS. Contato: danidiassilva90@gmail.com

Tamires Pereira Duarte Goulart

Doutoranda em Educação pela UFPel. Professor da Educação Básica do Município de Canguçu/RS. Contato: tamirespdgoulart@gmail.com

Resumo: A escola brasileira se vê diante do desafio e das possibilidades que permeiam o ensino remoto, devido à Pandemia de COVID-19. Como dar conta de ensinar crianças que se encontram em processo de alfabetização é o dilema que os professores têm enfrentado, atualmente. Como alfabetizar diante das telas? Como as estratégias didáticas têm dado conta das aprendizagens *online*? Como chegar até os alunos que não possuem acesso à internet? A partir da premissa de que nem todos os alunos têm o mesmo tipo de acesso digital, pode-se inferir que as estratégias de ensino são falhas para muitos alunos e, para aqueles que se encontram em processo de alfabetização, a tarefa de aprender a ler e a escrever tornou-se ainda mais complexa. Com base nisso, a inquietação que surge, objetivando essa investigação, é a de como professores alfabetizadores desenvolvem sua prática docente, por meio do ensino remoto, valendo-se do uso de tecnologias digitais para alfabetizar. O *corpus* que norteia algumas considerações deste estudo foi baseado nas respostas de 13 professores de escolas públicas municipais das cidades de Canguçu, Capão do Leão e Pelotas/RS, os quais foram convidados a responderem um questionário, estruturado por meio do *Google Forms*, sobre os desafios e as possibilidades de alfabetizar no período escolar remoto. Os dados revelam que as práticas pedagógicas dos professores no ensino remoto, deixam lacunas no que se refere ao processo de alfabetização.

Palavras-chaves: prática docente; ensino remoto; alfabetização.

Introdução

As discussões sobre o ensino remoto (ER) vêm ganhando espaço nos mais diferentes segmentos da educação. Tal fato se mostra um desafio para o processo de ensino e aprendizagem, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (EF), visto que está além da premissa da relação aluno e professor, exigindo, pois, maior aproximação da família; a criança em processo de alfabetização precisa

constantemente do auxílio de uma pessoa na hora de realizar as atividades remotas.

Com isso, família, escola e educandos se veem diante de um cenário totalmente diferente daquele que estavam habituados, o espaço que antes era de lazer/lar, é também, lugar de ensino e trabalho. Percebe-se diante disso, que a escola está dentro do lar de cada aluno e de cada professor; a família nunca se fez tão necessária para que o processo de aprendizagem possa acontecer.

O nosso sistema educacional está, hoje, em período de pandemia, imerso a um turbilhão de questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, questões essas que estão sendo repensadas e debatidas, na tentativa de que se consiga mobilizar professores e alunos, para uma interação mesmo que a distância. Os professores tentando diversas estratégias, constantemente se reinventando e os pais, em grande parte, sentindo-se despreparados para a caminhada de alfabetizar.

Na tentativa de compreender como está sendo esse processo, que o presente artigo foi elaborado, apresentando-se como um estudo exploratório que visa entender, partindo da análise das respostas de professores de 1º ano do EF, que atuaram em um novo cenário, sendo o de alfabetizar no ER durante o ano letivo de 2020. Momento em que todos foram confinados em suas casas, de repente, e com isso os professores, sem saber como agir, precisaram seguir o trabalho.

Destaca-se que este artigo não tem a pretensão de uma resposta definitiva, mas sim propor uma reflexão sobre a temática e averiguar como professores alfabetizadores desenvolvem sua prática docente, por meio do ER, valendo-se do uso de tecnologias digitais para alfabetizar.

2 Considerações sobre alfabetização no ER

As discussões sobre alfabetização, em nosso país, têm assumido diferentes caminhos e mais uma vez está sendo atravessado por inquietações, principalmente sobre como dar conta de um processo tão importante na vida escolar das crianças e agora de forma remota, sendo que a realidade é de que muitas crianças, principalmente, da camada popular, não têm o mínimo em sua residência, quanto mais ter acesso à *internet* e a um local tranquilo para poder realizar as atividades. “As desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência” (SOARES, 2017, p. 20).

Questões, como essas descritas por Soares (2017), que desde muito tempo são apontadas de forma explicativa para o fracasso escolar de crianças em processo de alfabetização, também podem nortear o momento atual, tendo em vista que foram transpassadas para a forma de ensino que se precisou adotar por conta da pandemia, mais uma vez percebe-se que crianças, cujas famílias têm menor poder aquisitivo são desfavorecidas para o desenvolvimento de suas atividades.

A pandemia, nesse sentido, agravou a efetividade da aprendizagem de leitura e escrita, levando em conta, principalmente, o distanciamento entre alunos e professores, o papel da família e as estratégias metodológicas para aulas em formato remoto.

Uma preocupação que ficou do ano letivo de 2020 é o de que diante de tantas incertezas e de tantos debates políticos, econômicos e sociais que perpassam pelas questões que englobam: validação do ER, retornos presenciais, avaliação do ensino, alunos que não têm acesso, entrega de material impresso, uso do livro didático e tantas outras discussões; sabe-se que alunos que realizaram as atividades remotas, avançaram para o próximo adiantamento, provavelmente as consequências dessas aprovações automáticas serão apresentadas de forma preocupante mais a frente, apresentando-se como mais um agravante para as dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

Pensando em como se dá o processo de alfabetização e quais são as formas e as metodologias para alfabetizar, este estudo foi desenvolvido com base nas discussões sobre alfabetização e letramento, principalmente sobre o que defende Soares (2018), quando diz que a alfabetização no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é um processo complexo que envolve vários componentes e demanda diferentes competências.

Soares (2018, 2020) ainda revela que a aquisição da escrita não é um processo natural, como é, por exemplo, a aquisição da fala, sendo que a fala é inata e, por isso, naturalmente adquirida; a escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, é a construção de uma visualização dos sons da fala. Assim, a escrita é uma aprendizagem aprendida, que demanda a aquisição de componentes da língua, entre eles, a fonologia, por meio da consciência fonológica, apontada como uma das facetas linguísticas da alfabetização. No entanto, a leitura e a escrita surgem de um processo ensinado.

3 Metodologia

Com o intuito de compreender como professores alfabetizadores estão desenvolvendo sua prática pedagógica diante do novo cenário educativo, em que o ensino escolar transformou-se rapidamente, precisando do uso constante de tecnologias digitais, buscou-se a partir de entrevistas estruturadas, analisar como a prática docente está sendo desenvolvida, a fim de contemplar a alfabetização de forma significativa e quais estratégias estão sendo utilizadas para avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Levando-se em consideração que a pesquisa é um processo por meio de aproximações da realidade, esse é um estudo qualitativo. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada é exploratória pois além de nos proporcionar maior contato com o problema, tornando-o mais explícito, busca-se o aprimoramento de ideias. Seguindo os procedimentos, caracteriza-se como sendo uma pesquisa de levantamento, através de uma pequena amostra (GIL, 2002).

A partir de um questionário e valendo-se da ferramenta digital *Google Forms* foi possível coletar os dados de forma *online*. Selecionou-se três municípios da região sul, municípios os quais fazem parte as pesquisadoras deste estudo, sendo assim, foram entrevistadas cinco (5) professoras do município de Canguçu, duas (2) professoras de Capão do Leão, cinco (5) professoras do município de Pelotas, e uma (1) professora que ministra aulas em ambos os municípios, Capão do Leão e Pelotas. O instrumento de coleta possui nove questões, sendo divididas em dois focos, (I) questões sobre a possibilidade de alfabetizar de forma remota e a participação das famílias e (II) questões sobre o desenvolvimento das atividades remotas.

4 Resultados e Discussão

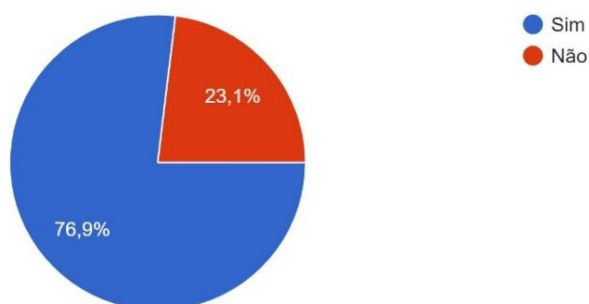
Ancorando-se nas discussões realizadas por Soares (2017) no que tange a deficiência linguística dos alunos oriundos de classes populares, e que todos os participantes da pesquisa, trabalham em escolas públicas, o questionário se constituiu

de nove perguntas, sendo que 13 professores responderam ao formulário. Com base nas respostas do *corpus* analisado, primeiramente, constatou-se que todos os participantes que responderam o formulário são docentes que no ano de 2020, período foco de análise, atuaram em classe de 1º ano do EF. Destaca-se que as realidades dos municípios aqui selecionados divergem, porém não é intuito deste estudo discorrer sobre as diferenças municipais e sim compreender como o processo de alfabetização foi concebido diante da adaptação de atividades remotas.

Após identificar os municípios pertencentes aos entrevistados e a confirmação de que atuavam no 1º ano do EF, as próximas questões buscavam averiguar se os professores consideram possível alfabetizar no ER e se consideram que alfabetizaram seus alunos. No gráfico da imagem 1, observa-se que mais de 70% dos professores afirmam que é possível alfabetizar no ER.

Imagem 1: Consideração sobre alfabetizar no ER.

Você considera que é possível alfabetizar no Ensino Remoto?
13 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

O processo de ler e escrever sempre se mostrou um momento complexo; é, pois, um caminho que a criança percorre tendo que adquirir muitas habilidades, as quais se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros, o processo de alfabetização é permeado por diferentes facetas, sendo essas: linguística, interativa e sociocultural (SOARES, 2018). Em período de pandemia, esse aprendizado tornou-se ainda mais complexo, porém, mesmo diante de fatores como distanciamento entre professores e alunos, famílias despreparadas para o ensino e falta de acesso à internet, a maioria dos professores entrevistados julgou que, sim, é possível que a alfabetização aconteça dentro da didática do ER.

Para que fosse possível fazer um breve levantamento de como os professores

estão avaliando a sua prática docente e como estão se organizando para dar conta, de forma sistemática, do processo de alfabetização, foi perguntado de forma quantitativa se consideram que alfabetizaram seus alunos, no decorrer desse percurso.

O gráfico da imagem 2 mostra que 38,5% dos professores pontuam que a alfabetização chegou para mais de 40% de seus alunos e, na mesma proporção, 38,5%, confirmam que mais de 75% dos educandos foram alfabetizados. Juntando-se esses percentuais, entende-se que a maior parte dos professores consideram que cumpriram com o seu papel de introduzir e consolidar habilidades de leitura e escrita, durante o primeiro ano de pandemia.

Ao mesmo tempo, entende-se, também, que nem no ensino presencial, os alunos de 1º ano são 100% alfabetizados, pois de acordo com as políticas públicas, no que se refere à progressão automática e o ciclo de alfabetização, os alunos complementam esse aprendizado no 2º e no 3º ano do EF.

Imagem 2: Consideração sobre o quantitativo de alfabetizados

Pensando na turma de 1º ano que você trabalhou no ano letivo de 2020, você considera que alfabetizou seus alunos?



Fonte: dados da pesquisa.

Ao buscar compreender as estratégias utilizadas pelos professores para que alcançassem esse índice, os mesmos responderam de forma descritiva sobre que estratégias utilizaram para avaliar o nível de alfabetização dos alunos.

Imagem 3: Estratégias avaliativas

"Foi realizado um encontro presencial, individual, com cada aluno no final do ano onde apliquei testes de sondagens e avaliação diagnóstica."
"Conversa com os pais sobre o que os alunos já sabiam, atividades diagnósticas para verificar as dificuldades e o que já sabiam."
"Vídeos, atividades impressas, indicação de aplicativos de alfabetização, apoio as famílias com conversas"
"Vídeo chamadas!!! Vídeos dos pais realizando avaliações com os alunos em tempo real."
"Testes da Emília Ferreiro."
"Atividades simples de alfabetização, que os alunos não realizaram com eficácia."
"Atividades relativas a alfabetização."
"Sondagem e atividades de leitura."
"Teste da psicogênese semanalmente."
"Por meio de vídeos, lendo as fichas de leitura e atividades lúdicas que desenvolviam a leitura."
"Utilizei bastante, aulas online, onde fazia interações com os alunos. Realizava conversas com as mães, sempre buscando a parceria e auxílio de cada uma, para que a Alfabetização acontecesse."
"Avaliações diagnósticas, solicitação de vídeos com leituras e as próprias atividades."
"Encontros no <i>meet</i> , atividades, vídeos, áudios..."

Fonte: dados da pesquisa.

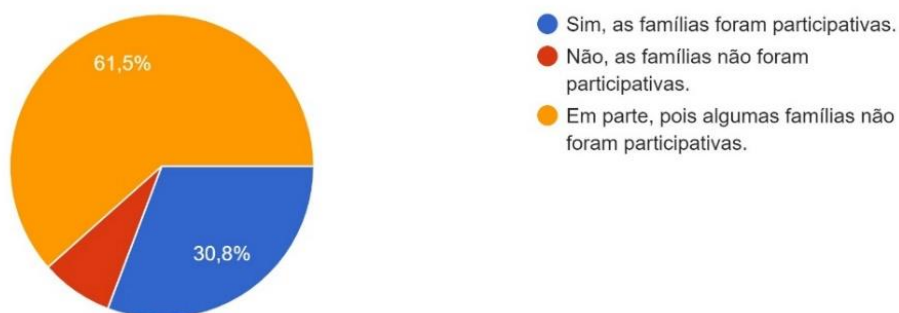
As respostas foram diversificadas, e ao mesmo tempo inquietantes, principalmente as que mencionam os testes elaborados por Ferreiro e Teberosky (1999), sabe-se que as autoras se valeram de entrevistas clínicas, embasadas em Piaget para elaborarem suas pesquisas, no entanto reproduzir presencialmente não é tarefa fácil, de forma *online*, acredita-se deixar interpretações, ainda mais, equivocadas, no que se refere ao nível de escrita em que o aluno se encontra. Em contrapartida, professores valeram-se de estratégias condizentes com o momento, para poder avaliar de diferentes maneiras o conhecimento de seus alunos, na busca incessante por realizar uma avaliação fidedigna com o momento atual em que se vive.

É possível verificar que os professores deixaram pistas em seus enunciados sobre o papel da família no decorrer das aulas remotas, indo ao encontro da próxima pergunta, sobre a participação das famílias dos alunos para que o ER ocorresse de forma satisfatória. Para tanto, 61,5% dos professores pontuaram que a participação das famílias foi parcial, sendo que muitas delas não se mostram participativas e 30,8% consideraram que as famílias, atuaram de forma participativa durante o processo, conforme é possível inferir no gráfico da imagem 4.

Imagem 4: Participação das famílias no ER.

A família dos seus alunos foram participativas para que o Ensino Remoto ocorresse de forma satisfatória?

13 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Sabe-se que o êxito nesse novo modelo de educação só atingirá bons resultados se escola e a família traçarem objetivos que dialoguem na direção de um fazer pedagógico que busque promover a aprendizagem significativa do educando. As famílias, em sua maioria, não têm esse preparo, os pais muitas vezes trabalham diariamente, não conseguindo criar uma rotina ideal de estudos com as crianças; sabe-se que durante o processo de alfabetização as interações diárias são fundamentais para esse momento, porém compreende-se que cada família, respeitando suas limitações e condições vem contribuindo para o processo escolar.

Nas respostas sobre quais meios digitais foram utilizados, imagem 5, os professores apontaram em 69,2% que as aulas se deram através dos grupos de *Whatsapp*, sendo que 15,4% relataram que gravaram vídeos em suas aulas, 7,7% apontou a utilização de plataforma específica do município e 7,7% realizou aula síncrona pelo *google meet/zoom* ou outro. Esse fato aponta que momentos síncronos, ou seja, de interação ao vivo com os alunos foram muito escassos. O processo se deu por meio de materiais preparados pelos professores, mas raros foram os momentos em que o aluno interagiu com seu professor. Possivelmente, isso foi um agravante negativo no desenvolvimento da leitura e da escrita, ainda mais, entendendo-se que, na alfabetização, a questão fonêmica, de ouvir o som de cada grafema é muito importante para a elaboração de hipóteses construtivas pela criança.

Imagem 5: Ferramentas digitais

Qual meio digital você utilizou como estratégia para aulas remotas?

13 respostas



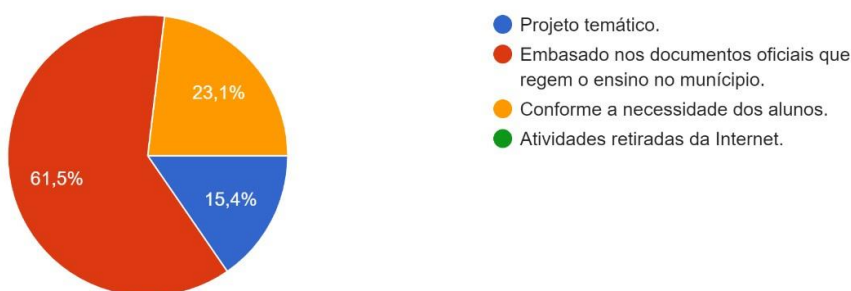
Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao planejamento pedagógico, é possível observar na imagem 6, que 61,5% dos professores trabalharam de acordo com os documentos oficiais, organizados de forma diferente em cada município, ou seja, de acordo com o contexto político, social e cultural de cada cidade. Já 23,1% dos professores foram se organizando e elaborando o seu material pedagógico, conforme surgiam as necessidades dos alunos. E 15,4% realizaram atividades por projetos temáticos. Ninguém relatou ter utilizado atividades da internet, pode-se afirmar, que os professores entrevistados consideraram a realidade de cada turma, elaborando o planejamento, conforme as demandas surgiam.

Imagem 6: Planejamento pedagógico.

Quanto ao planejamento pedagógico, como você desenvolveu as atividades propostas?

13 respostas



Fonte: dados da pesquisa.

Frente aos relatos, entende-se que a organização de cada município, de cada secretaria de educação para o enfrentamento da pandemia em âmbito educacional foi um caminho norteador no desenvolvimento do fazer pedagógico dos professores, tendo em vista que durante o ano letivo de 2020 tudo foi novo, foi-se vivendo um dia

de cada vez e elaborando-se estratégias, sempre na esperança de um breve retorno presencial, momento esse, que até junho de 2021, nos municípios pertencentes a este estudo, ainda não aconteceu. As aulas seguem em formato remoto, no entanto, no atual cenário, 2021, tanto a escola, quanto as famílias estão mais preparadas para vivenciar esse processo de escolarização. Os professores, por exemplo, sentindo a falta da interação estão investindo em aulas síncronas, via plataforma *meet* ou *zoom*. As famílias estão se organizando quanto ao acesso à internet e rotinas de estudo.

Por fim, os professores comentaram sobre o envio e retorno das atividades remotas, durante esse processo, por mais que as respostas sejam diferentes, é possível perceber na escrita dos professores as angústias de não poderem ensinar da forma como realmente acreditam.

Imagem 7: Retorno das atividades

"As famílias que me retornaram exatamente o que era solicitado, em tempo. Foram assim que os alunos que conseguiram se alfabetizar. Aquelas famílias que faziam a sua maneira, mudando as atividades, escolhendo o que fazer, foram as que os alunos tiveram mais dificuldade e não concluíram o processo."
"Costumo enviar atividades 1x na semana e faço 1x videochamada com a turma, além disso envio uma leitura literária 1x na semana, também. Alguns retornam e estão bem envolvidos, poucos não se envolvem (3/4 alunos de 21)."
"As atividades foram enviadas aos alunos por vídeos e imagens através das mídias do Face e do WhatsApp, além do Google Drive. As atividades impressas foram disponibilizadas pela escola retiradas presencialmente as pelas famílias. Acreditando não ser o suficiente solicitei o endereço das famílias e enviei atividades impressas e jogos para serem realizados em casa, pois a atividade impressa tinha limite de folhas disponibilizadas aos alunos. Fiz a indicação de aplicativos de alfabetização e vídeos específicos. Em determinado momento tive que parar com os vídeos, pois as famílias não tinham como acessar aos vídeos e as atividades impressas eram disponibilizadas apenas para as famílias que não tinham internet, neste momento as atividades eram apenas imagens de atividades. Acredito que a alfabetização remota só por atividade impressa é extremamente difícil, principalmente quando a família não tem conhecimento dos fonemas e grafemas."
"O envio era diariamente, procurando sempre atividades diversificadas que chamasse a atenção dos alunos. No ano de 2020 todas atividades enviadas pelos watts... Não usávamos nenhum programa para sala virtual. Quanto ao retorno foi emocionante, gratificante, riquíssimos, foram responsáveis, dedicados e assíduos. Aos pais o meu reconhecimento e gratidão pelo empenho e dedicação para com seus filhos!!!"
"A minha turma todos realizaram as atividades remotas e foram feitas com muito capricho e dedicação."
"As atividades semanais eram enviadas pelo WhatsApp e poucos alunos faziam a devolutiva na mesma semana. Muitas vezes foi preciso ligar e falar com os responsáveis."
"As atividades eram postadas semanalmente. Muitas vezes elas não eram realizadas na mesma semana."
"Envio das atividades por watts e email, retorno também desta forma, através de vídeos mostrando atividades de leitura".
"Sinceramente, foram poucas as devolutivas."
"As atividades eram enviadas pelo WhatsApp. Alunos e famílias participativas e assíduas. A grande maioria realiza as atividades no mesmo dia."
"Foi sempre muito tranquilo e correspondido pelos familiares e alunos, atendendo ao que era proposto por mim e pela escola."
"As atividades foram enviadas semanalmente e os alunos tinham uma semana para devolvê-las, podendo a qualquer momento, chamar para esclarecimentos, explicações, etc."
"As aulas eram enviadas diariamente, sobre o retorno, algumas famílias não o faziam."

Fonte: dados da pesquisa.

Haja vista que o espaço deste trabalho se torna restrito para aprofundarmos às

discussões sobre os dados compilados, através das respostas dissertativas dos professores, compreende-se que os mesmos obtiveram diferentes tipos de retorno com as atividades propostas, porém é evidente que a família desempenha um papel fundamental, para que o processo de alfabetização seja contemplado, a partir das atividades remotas propostas pelos professores.

5 Considerações Finais

Estamos diante de um cenário que apresenta rápidas mudanças no contexto social e o uso das tecnologias aumentou de forma veloz, redefinindo valores e limites. A complexidade das relações sociais e o uso das ferramentas digitais, acabaram mudando a abordagem que o professor precisa ter para desenvolver uma aula, pois as diversidades de recursos que o formato remoto trouxe são inúmeras, mas o acesso não é igualitário para todos, fazendo com que constantemente o processo de escolarização seja repensando, principalmente para os alunos da escola pública.

Embora existam muitas possibilidades para se alfabetizar no ER, tais como: vídeos, aulas nas plataformas *meet* e *zoom*, grupos de *Whatsapp*, materiais digitais, entre outros, percebe-se que essas possibilidades não atingem todos os alunos. Muitos não têm acesso à internet e precisam de material físico, o que não permite que aconteça nenhum tipo de interação entre professor e aluno. Além disso, muitas famílias não estão preparadas para o processo didático e pedagógico que a alfabetização exige. Esses são alguns indicadores que limitam o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita. Porém, para aqueles alunos que são contemplados com o acesso às aulas virtuais e conseguem realizar as atividades na presença de um adulto o processo de alfabetização está acontecendo, de uma forma diferente, mas está.

Assim como no presencial, alfabetizar de forma remota deixa lacunas imprecisas, percebe-se que as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa perpassam por diferentes processos de ensinar e aprender, nos diferentes contextos, porém o objetivo e as dificuldades são similares. Cabe aqui, deixar uma reflexão: que estratégias podem ser lançadas para que todos os alunos recebam um ensino de qualidade no período de pandemia e de aulas remotas?

Referências

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F.P. A pesquisa Científica. In: ENGEL, Tatiana G. SILVEIRA; Denise T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. – São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

Capítulo 3

O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: FERRAMENTA DE AUXÍLIO OU O AUMENTO NA DEFASAGEM ENTRE ENSINO BÁSICO PÚBLICO E PRIVADO NO EM MINAS GERAIS

Márcio Augusto Monteiro

O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: FERRAMENTA DE AUXÍLIO OU O AUMENTO NA DEFASAGEM ENTRE ENSINO BÁSICO PÚBLICO E PRIVADO NO EM MINAS GERAIS

Márcio Augusto Monteiro

Geógrafo e Analista Ambiental, Pedagogo, Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, pós graduado em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior, em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, em Educação Ambiental e em Design Educacional.

Resumo

A pandemia da Covid-19 proporcionou um movimento no cenário educacional em direção à utilização da educação à distância para a continuidade das ações escolares. Em Minas Gerais, por exemplo, foi instituído o Regime de Estudo Não Presencial com aulas transmitidas pela televisão, apostilas disponíveis para downloads e chat para interação entre alunos e professores. Entretanto, além de fatores sociais, econômicos e culturais, a inexperiência e falta de capacitação de professores e alunos com essa modalidade de ensino comprometeu a aquisição das habilidades desejáveis pelos alunos. Diante desse cenário, verifica-se uma tendência de criar uma significativa defasagem na aprendizagem dos alunos de escolas públicas em relação aos de escolas particulares.

Palavras-chave: Desigualdade entre ensino público e privado. Metodologias Ativas de Aprendizagens. Taxonomia de Bloom.

Abstract

The Covid-19 pandemic provided a movement in the educational scenario towards the use of distance education for the continuity of school actions. In Minas Gerais, for example, the Non-Presential Study Scheme was instituted with classes broadcast on television, handouts available for downloads and chat for interaction between students and teachers. However, in addition to social, economic and cultural factors, the inexperience and lack of training of teachers and students with this type of teaching has compromised the acquisition of desirable skills by students. Given this scenario, there is a tendency to create a significant gap in the learning of students in public schools in relation to those in private schools.

Keywords: Inequality between public and private education. Active Learning Methodologies. Bloom's taxonomy.

Introdução

Debates que envolvam diferenças entre o ensino público e o privado na educação básica são comuns como, por exemplo, os relacionados à infraestrutura das escolas, salários dos professores e qualidade do ensino. Os argumentos utilizados demonstram que existem pontos positivos e negativos nos dois tipos de escolas. Em 2020, devido as ações de isolamento social em função da Covid-19 toda rede de ensino se deparou com o desafio de dar continuidade às ações por meio de ferramentas de educação à distância (EAD). Nesse cenário, em função de exigências necessárias para um aproveitamento adequado de práticas associadas a essa modalidade de ensino evidenciou-se aspectos que demonstram algumas das diferenças entre o ensino público e o privado e que tendem a promover uma defasagem nas habilidades dos alunos da rede pública.

Com o início do 1º bimestre de 2020 na rede pública de ensino do estado de Minas Gerais em 10 de fevereiro² ocorreram 21 dias de aulas até a suspensão total das atividades nas escolas no estado devido à pandemia do novo coronavírus. Acrescenta-se a esse cenário que a categoria da educação estadual decidiu, por meio de Assembleia Geral, pela deflagração da greve por tempo indeterminado a partir do dia 11/02/2020³. Em 09 de abril, o Comitê Extraordinário da Covid-19 determinou a volta às atividades, em regime de teletrabalho e no dia 18 de abril foi publicada a Resolução nº 4.310⁴ que institui o regime especial de teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública do estado de Minas Gerais. Evidenciou-se, dessa forma, a utilização de práticas comuns à modalidade de educação a distância (EAD) durante o período de isolamento social.

Nesse contexto, as equipes pedagógicas de escolas que trabalham com os anos finais do ensino fundamental se viram diante de um cenário constituído por alunos que em função da greve não tiveram contato com professores ou alunos; no caso de greve parcial, cujo contato ocorreu no máximo em 21 dias; alunos com idades, em sua maioria, entre 11 e 14 anos; alunos e professores sem experiências com

² Calendário escolar disponível em http://www2.educacao.mg.gov.br/images/calendario_2.pdf acesso em 09ago2020

³ <http://sindutemg.org.br/noticias/orientacoes-sobre-o-direito-de-greve-dos-trabalhadores-em-educacao-do-estado-de-minas-gerais/> acesso em 09ago2020

⁴ Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e instui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

ensino à distância. Ainda é preciso ressaltar, em relação ao ensino a distância, a existência de outras variáveis que influenciam diretamente no acesso das estratégias e materiais pedagógicos tais como, por exemplo, condições sociais, culturais e econômicas das famílias dos estudantes. Além de questões de acessibilidade ao material disponibilizado é importante acrescentar que tanto a quantidade de aulas mensais quanto a duração de cada aula foram reduzidas.

Diante do exposto, observou-se uma série de dificuldades para implementação e manutenção do Regime de Estudo Não Presencial definido pelo governo do estado de Minas Gerais. Como consequências, verificam-se riscos para a aprendizagem adequada mínima dos alunos do ensino fundamental durante esse período e que tendem a estabelecer uma significativa defasagem em relação a alunos de escolas particulares.

Fundamentação teórica

Segundo o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) a educação à distância é a “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”

Embora tenha sido muito estimulada a EAD em 2020 devido ao isolamento social, segundo Litto (2009), essa modalidade já é praticada desde o início do século passado e obteve um significativo impulso para a expansão a partir da década de 60 com a institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior. Neste período até o início da década de 1980 houve a expansão do uso da televisão como meio de comunicação e, conseqüentemente, também sua utilização para a finalidade “educativa”. A partir da década de 1990 a EAD cresceu exponencialmente em razão do surgimento e constante evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) influenciando diretamente no modo como são ofertados cursos e/ou disciplinas pelas instituições de ensino. Segundo o Artigo 80 da LDB o poder público incentivará programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino.

Litto (2009, p.7) cita sobre o potencial das novas tecnologias da informação e de comunicação em gerar condições para um aprendizado mais interativo e não linear. Entretanto para a apropriação adequada desta ferramenta torna-se necessário a participação e, preferencialmente, integração de um conjunto de atores em um espaço específico: o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. No AVA um curso pode abranger conteúdos de aprendizagem, propostas de trabalho e de avaliações e, no mesmo ambiente, dispor de interfaces de construção da comunicação e do conhecimento. Tudo isso estruturado a partir de um desenho didático que busque distribuir estrategicamente o conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem permitindo serem utilizados pelos atores com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação (Santos & Silva, 2009).

Estudos relacionados à Design Instrucional se fazem necessários para que o “desenho” do AVA atinja seu objetivo. Barros e Santos (2003) denominam como “engenharia pedagógica” a metodologia do design instrucional demonstrando que esse processo se preocupa com o sistema de aprendizagem a ser elaborado, a identificação do problema de aprendizagem a ser solucionado, as mídias disponibilizadas, dentre outros. Batista e Menezes (2008) acrescentam que na EAD o processo de design instrucional possui a intenção de ser um processo criativo, que busca solucionar problemas para os processos de ensino.

Em sua origem, o Design Instrucional (DI) se embasava no behaviorismo de Robert Gagné, Leslie Briggs e Skinner. Dessa forma, é comum associar equivocadamente esse termo à instrução programada e rígida pois, verifica-se que muitas Teorias de Aprendizagem foram incorporadas às práticas do DI como, por exemplo, inspiradas no pensamento de Piaget e Vygotsky. Design instrucional é o planejamento, desenvolvimento e a utilização sistemática de métodos, técnicas e atividades de ensino para projetos educacionais apoiados por tecnologias (FILATRO, 2004, p. 32).

Existem vários modelos de Design Instrucional como os propostos por Dick e Carey (1990), Morrison, Ross e Kemp (2004), Smith e Ragan (2005) e ADDIE (2002). Cada modelo possui sua especificidade, mas geralmente, apresentam as seguintes características: análises do público-alvo e referentes aos processos de aprendizagem; definição de metas e objetivos; detalhamento do projeto e dos recursos que serão utilizados e avaliação do processo.

Filatro (2008) classifica o Design Instrucional em três tipos: (1) Design Instrucional fixo - o planejamento e a produção de cada componente curricular ocorrem antes da ação de aprendizagem tendo, como resultado um produto rico em conteúdos e feedback automatizado; (2) Design Instrucional aberto – possui como diretriz principal privilegiar os processos mais do que os produtos da aprendizagem de tal forma que os produtos são criados, refinados ou modificados durante a execução da ação educacional e (3) Design Instrucional contextualizado – os mecanismos de contextualização e flexibilização estão presentes tanto na fase de concepção como durante a implementação.

O processo educativo neste modelo de aprendizagem estruturado para EAD é firmado nos princípios de autonomia, flexibilidade, comunicação multidirecional, aprendizagem independente e colaborativa. Para isso, torna-se necessário que novas relações sejam criadas entre os atores envolvidos, desde a concepção e disponibilização dos materiais, de forma a permitir que o aluno se torne autônomo, competente ou, em outras palavras, capaz de conduzir sua formação como agente ativo do próprio conhecimento. Segundo Campos (2007 p.33) para que este processo se realize, dentre outros fatores, o estudante deve ser agente ativo de sua aprendizagem. Neste contexto, Litto (2009, p.7) cita que nessa modalidade de ensino o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos.

Dentre os vários instrumentos existentes para apoiar o planejamento didático-pedagógico e a escolha de instrumentos de avaliação verifica-se que as abordagens tradicionais tendem a não atender às especificidades requeridas por esse grupo de alunos ao utilizar o AVA. Desta forma, novas estratégias se tornam necessárias como, por exemplo, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, pois podem contribuir na aquisição de competências dos alunos ao basearem-se na resolução de problemas. Lacerda (2018) apresenta como exemplos de metodologias ativas de aprendizagem a Problem Based Learn (Aprendizagem Baseada em Problemas), Team-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Equipes), Student-centered active learning environment with upside-down (Ambiente de aprendizagem ativa centrada no aluno com pedagogias invertidas) e Peer Instruction (Instrução de pares).

A utilização dessa prática encontra ressonância nas exposições de Libâneo (1994) sobre a necessidade de estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais e de Fioravante (2010) onde o aluno somente será capaz de aprender por meio da interação dos

elementos sobre os quais conseguir refletir cognitivamente. Segundo Moran (2018), nas metodologias ativas o aluno é estimulado a ser o protagonista do aprendizado, envolvendo-se diretamente, participando e refletindo em todas as etapas do processo. O amadurecimento dos estudantes após essa prática é destacado por Salvador (2019) devido ao aumento do estímulo à reflexão e exposição das ideias.

A organização hierárquica de objetivos educacionais por meio da Taxonomia de Bloom também se apresenta com um significativo potencial de contribuição pois, tem como objetivo ajudar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem. Segundo Conklin (2005, apud Ferraz, 2010) a Taxonomia de Bloom e sua classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem têm sido uma das maiores contribuições acadêmicas para educadores por permitir que procurem meios de estimular os alunos raciocínio e abstrações de alto nível. A Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo é estruturada em níveis de complexidade do mais simples ao mais complexo: uma nova habilidade pertencente ao próximo nível somente é alcançada após ter adquirido a habilidade do nível anterior (1- conhecimento, 2- Compreensão, 3- Aplicação, 4- Análise, 5- Síntese e 6- Avaliação).

Diante do exposto, é possível verificar uma série de dificuldades para implementação e manutenção adequada de atividades educacionais realizadas a distância como, por exemplo, o Regime de Estudo Não Presencial⁵ definido pelo governo do estado de Minas Gerais. Como consequências, verificam-se riscos para a aprendizagem adequada mínima dos alunos do ensino fundamental durante esse período, principalmente, em função de fatores sociais, econômicos e culturais, a inexperiência e falta de capacitação de professores que tendem a estabelecer uma significativa defasagem em relação a alunos de escolas particulares.

Para Franco (2020) a constatação de que o desempenho do aluno mediano das escolas públicas no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) fica abaixo de habilidades desejáveis ao término do primeiro segmento do ensino fundamental em matemática e em leitura demonstra que a questão da qualidade da educação pública ainda é um grande desafio para o Brasil. Segundo Sampaio (2009) as

⁵ O Regime de Estudo não Presencial é um conjunto de iniciativas ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para os alunos da rede pública estadual que tem por objetivo garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes durante o período em que as atividades escolares presenciais estiverem suspensas em nosso estado como medida de prevenção e enfrentamento à pandemia da Covid-19. Disponível em <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/duvidas-comuns> acesso em 25ago2020

avaliações realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) mostram que aproximadamente 5% dos alunos apresentam desempenho classificado em "adequado" e que esse valor vem decaindo devido exclusivamente ao desempenho dos alunos de escolas públicas. Albernaz (2002) em seu estudo demonstra que no Brasil o desempenho médio da escola particular supera o da escola pública.

Sampaio (2009) acrescenta que além do estabelecimento de ensino, as características pessoais do indivíduo e o background familiar influenciam o rendimento escolar dos estudantes. Com relação à influência da família no desempenho dos estudantes o autor destaca o ambiente familiar, a educação dos pais, a motivação, o acesso à informação e a renda como fatores considerados de importância significativa. Assim, o ambiente familiar estável tende a proporcionar maior segurança ao estudante; a educação dos pais influencia como modelo a ser seguido e, dentre outros, fornecendo uma referência quanto às consequências de obter um maior nível educacional. O acesso à informação propicia condições para potencializar o estudo por meio de livros, enciclopédias, canais educativos em televisão fechada e disponibilidade de recursos de informática e Internet. Por fim, a renda permite a melhoria do ambiente e propicia condições para um melhor acesso à informação e para o atendimento a escolas de melhor nível caracterizadas pelo autor como as de ensino privado, no Brasil.

Diante desses argumentos que reforçam as diferenças na eficiência entre as escolas públicas e privadas no Brasil verificam-se riscos de aumentar a defasagem em função da implementação do Regime de Estudo Não Presencial durante a pandemia da Covid-19. Para uma adequada utilização desse modelo devem ser considerados aspectos tais como, capacitação de professores e equipe pedagógica e disponibilização de recursos e equipamentos que permitam a acessibilidade ao material disponibilizado.

A relação entre possibilidade de acesso às TIC (tecnologia de informação e comunicação) e desigualdades de renda e educação é analisada por Ribeiro (2013) demonstrando que os mais abastados e escolarizados têm mais acesso às tecnologias. A garantia de acesso à informação e à tecnologia envolve aspectos como universalização dos serviços de telecomunicações, controle social das concessões e da programação das emissoras de TV, regulamentação da radiodifusão comunitária,

entre outros. Segundo o Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz a exclusão digital atinge cerca de 30% dos alunos no Brasil.

No entanto, segundo Ribeiro (2013) mesmo que as camadas inferiores venham a ter acesso massivo à internet, existe a tendência de uma divisão entre utilizadores ativos e passivos (meros receptores) caso a desigualdade de acesso se mantenha presente por muito tempo. Assim, pode haver muitas desigualdades mesmo entre indivíduos “conectados”, pois, o nível de aproveitamento pelo acesso a tecnologias como, por exemplo, conexão à internet através de um computador em casa está diretamente relacionado com o tipo de uso que se faz delas.

Almeida (2005) amplia essa análise ao demonstrar que a exclusão digital pode ser verificada por vários ângulos caracterizando um estado de privação da utilização das TICs, seja pela insuficiência de meios de acesso, seja pela carência de conhecimento ou por falta de interesse e acrescenta que a exclusão digital é um reflexo da exclusão social no Brasil. Inserida em contextos diferentes, a diversidade econômica, social e cultural exige da escola, conforme destaca o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 11/2010, a compreensão do contexto em que vivem os alunos, pois a percepção desse universo cultural é imprescindível para a eficiência da ação pedagógica utilizada.

Considerações finais

O cenário apresentado demonstra a necessidade de se utilizar estratégias didáticas diferenciadas para a apropriação adequada de ferramentas de EAD e aquisição da aprendizagem proposta. Devido à forma como foi implementado o Plano de Estudos Tutorado regulamentado pela Resolução SEE nº 4.310/2020 no estado de Minas Gerais verifica-se o risco de aproveitamento não satisfatório dos objetivos de aprendizagem contemplados nos materiais disponibilizados aos alunos contrariando o exposto em seu primeiro artigo que, dentre outros, determina que devem ser garantidas as aprendizagens dos estudantes. Esse risco é contemplado no artigo 5º da Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais Nº 474/ 2020 que dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais devido à pandemia Covid-19. Segundo essa resolução os objetivos das atividades não presenciais consistem em mitigar prejuízos à aprendizagem dos estudantes podendo ser necessárias ações reparatórias, no futuro devido à possibilidade de não estar acessíveis a todos de forma equânime.

É evidente e notório o potencial da EAD para alcançar espaços além da unidade física da escola, principalmente diante de uma pandemia em que o isolamento social se caracteriza como medida necessária. Entretanto, além dos aspectos relacionados à acessibilidade do material disponibilizado, segundo Seno (2007), para que a EAD tenha qualidade e sucesso é preciso uma transição cuidadosa e gradual do modelo formal de ensino. Ele acrescenta que nessa transição é necessário que o professor tenha tempo e oportunidade de familiarização com suas novas funções e tecnologias educativas de forma a adquirir as competências para exercer novas funções e uma mudança no comportamento também dos alunos em função de um estilo de aprendizagem estruturalmente diferente do convencional.

Referências bibliográficas

- ALBERNAZ, A., FERREIRA, F. H. G., FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. Departamento de Economia, PUC-Rio, 2002. 31 p. (Texto para Discussão, n. 455).
- ALMEIDA, Lília Bilati de et al. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. *Jistem J.Inf.Syst. Technol. Manag.* (Online), São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752005000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25ago2020.
- BARROS, N. & Santos, N. Engenharia pedagógica: a convergência tecnológica da Engenharia com a Pedagogia. In: COBENGE 2003: XXXI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Disponível em <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2003/artigos/EAD932.pdf>
- BATISTA, M. L. F. da S., & Menezes, M. dos S. O design gráfico e o design instrucional na Educação a Distância. In: Design, arte e tecnologia. Bauru, 2008. Disponível em <http://portal.anhembisbds.com.br/sbds/pdf/7.pdf>
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192.
- CAMPOS, Fernanda C. A... [et al.]. Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais / - Juiz de Fora: Editar, 2007.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25ago 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.

- FILATRO, Andréa. Design Instrucional Contextualizado: Educação e Tecnologia. São Paulo: SENAC, 2004.
- FILATRO, Andréa. Design Instrucional na Prática. S.P.: Pearson Education, 2008.
- FIORAVANTE, D. P. T. Psicologia da educação II. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, Oct. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25Ago2020.
- GIL, Antônio Carlos, 1946-Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002
- LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M.. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 23, n. 3, p. 611-627, Dec. 2018 .
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). Educação a distância: o estado da arte -- São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2009.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma aborda-gem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- RIBEIRO, Luiz César de Queiroz et al . Desigualdades digitais: Acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. Anál. Social, Lisboa , n. 207, p. 288-320, abr. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732013000200002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 25ago2020.
- SALVADOR, A. B.; IKEDA, A. A. O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro , v. 17, n. 1, p. 129-143, Mar. 2019 .
- SAMPAIO, Breno; GUIMARAES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. Econ. Apl., Ribeirão Preto , v. 13, n. 1, p. 45-68, Mar. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502009000100003&lng=en&nrm=iso>. acess em 25ago2020.
- SANTOS, E., & Silva, M. (2009). Desenho didático para educação online. Em Aberto, Brasília, v. 22(79), p. 105-120. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1437/1172>
- SENO, Wesley Peron. Capacitação docente para a educação a distância sob a óptica de competências: um modelo de referência. 2007. 221 f. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

Capítulo 4

**AVALIAÇÃO DA USABILIDADE
DO SCRATCH UTILIZANDO O
MÉTODO SYSTEM USABILITY
SCALE (SUS)**

**Wendell Bento Geraldes
Ernane Rosa Martins
Ulisses Rodrigues Afonseca**

AVALIAÇÃO DA USABILIDADE DO SCRATCH UTILIZANDO O MÉTODO SYSTEM USABILITY SCALE (SUS)

Wendell Bento Geraldles

Núcleo de Inovação, Tecnologia e Educação - Instituto Federal de Goiás campus

Luziânia 72.812-580 - Luziânia - GO - Brasil

wendell.geraldes@ifg.edu.br

Ernane Rosa Martins

Núcleo de Inovação, Tecnologia e Educação - Instituto Federal de Goiás campus

Luziânia 72.812-580 - Luziânia - GO - Brasil

ernane.rosa@ifg.edu.br

Ulisses Rodrigues Afonseca

Núcleo de Inovação, Tecnologia e Educação - Instituto Federal de Goiás campus

Luziânia 72.812-580 - Luziânia - GO - Brasil

ulisses.afonseca@ifg.edu.br

Abstract. The Scratch visual programming language was created in 2007 at MIT, making it widely used worldwide. This article aims to evaluate the usability of the language in its on-line version available on the internet. For this purpose we used the System Usability Scale (SUS) method, created by John Brooke in 1986, which is considered one of the most reliable and valid questionnaires to measure the perceived usability of users. Data collection was performed through an on-line questionnaire containing 10 questions, with a scale from 1 to 5, where 1 means Strongly Disagree and 5 Strongly Agree. The results showed a positive evaluation of users regarding the Scratch language.

Resumo. A linguagem visual de programação Scratch foi criada em 2007 no MIT, tornando-se largamente utilizada no mundo inteiro. Este artigo tem como objetivo avaliar a usabilidade da linguagem em sua versão on-line disponível na internet. Para esta finalidade foi utilizado o método System Usability Scale (SUS), criado por John Brooke em 1986, que é considerado um dos questionários mais confiáveis e válidos para medir a usabilidade percebida pelos usuários. A coleta de dados foi realizada através de um questionário on-line contendo 10 perguntas, com uma escala de 1 a 5, onde 1 significa Discordo totalmente e 5 Concordo totalmente. Os resultados obtidos demonstraram uma avaliação positiva dos usuários em relação a linguagem Scratch.

1. Introdução

O *Scratch* é uma linguagem de programação visual desenvolvida por uma equipe do *Massachusetts Institute of Technology* - MIT e lançada em 2007, possui uma comunidade de usuários espalhada por todo o mundo e conta com mais de 42 milhões de projetos compartilhados. Atualmente estão registrados mais de 41 milhões de usuários, sendo que somente no Brasil são cerca de 506 mil [Scratch 2019]. A linguagem está disponível por meio de uma plataforma Web, podendo também ser instalada em computadores pessoais que não possuem acesso à internet. O *Scratch* permite a criação de jogos, animações e histórias interativas digitais. Estes projetos podem ser compartilhados e modificados por outros usuários da plataforma [Eloy et al. 2017].

O uso do *Scratch* pode possibilitar aos estudantes a criação de seus próprios conteúdos relacionados a sua área curricular, com inúmeras vantagens, tais como: motivação, diversão, comprometimento e entusiasmo, além de apresentar melhorias relacionadas ao pensamento computacional e as práticas computacionais [Saez-Lopez et al. 2016]. A linguagem possui uma interface simples e muito intuitiva, sendo baseada no uso de blocos que são peças usadas para criar os códigos. Os blocos conectam-se uns aos outros como peças de um quebra-cabeça, onde cada tipo de dado (evento, comando, valor reportado, valor booleano, ou fim do script) tem sua própria forma específica que se encaixa perfeitamente uns aos outros. Uma série de blocos conectados são chamados de *Scripts* [Scratch 2019]. Apesar de ser bastante conhecida, não existem muitas pesquisas sobre sua usabilidade.

Este trabalho tem como objetivo avaliar a usabilidade da linguagem *Scratch*, utilizando o método *System Usability Scale (SUS)*, que é uma métrica de avaliação da usabilidade de sistemas computacionais, constituído por um questionário padronizado, considerado o mais utilizado do mundo por sua praticidade e rapidez. Quando os pesquisadores e profissionais precisam de uma medida de usabilidade, estes certamente consideram seriamente o uso do SUS [Lewis 2018]. Este é considerado um dos questionários mais confiáveis e válidos para medir a usabilidade percebida pelos usuários, mesmo com a utilização de pequenas amostras [Revythi and Tselios 2019].

2. Usabilidade

Segundo [Nielsen 2006], usabilidade é um atributo de qualidade que avalia a facilidade de uso de uma interface, sendo definida por cinco componentes:

1. Capacidade de aprendizagem: a facilidade de utilizar o sistema pela primeira vez;
2. Eficiência: rapidez para executar as tarefas;
3. Memorização: o processo de lembrar como utilizar o sistema, após um tempo sem utilizar;
4. Erros: ausência de erros apresentados pelo sistema;
5. Satisfação: design agradável.

[Shackel 1986] sugere quatro critérios para a avaliação das tarefas sob o ponto de vista da usabilidade:

1. Eficácia: avalia o desempenho de uma tarefa tendo como foco a análise da velocidade de execução e quantidade de erros;
2. Aprendizagem: avalia o desempenho desde a instalação do produto até o início do uso;
3. Flexibilidade: Avalia a capacidade de adaptação a novas tarefas além das já especificadas no sistema;
4. Atitude: Avalia o desempenho com relação ao conforto ou satisfação do usuário ao utilizar o sistema.

[Bastien and Scapin 1993] apresentaram oito critérios ergonômicos para construção de interfaces de sistemas:

1. Condução: refere-se aos meios disponíveis para aconselhar, orientar, informar, e conduzir o usuário na interação com o computador (mensagens, alarmes, rótulos, etc.).
2. Carga de Trabalho: está relacionada aos elementos da interface, devido ao importante papel na redução da carga cognitiva e perceptiva do usuário, possibilitando aumento da eficiência do diálogo.
3. Controle Explícito: refere-se ao controle que os usuários têm sobre o processamento de suas ações pelo sistema.
4. Adaptabilidade: capacidade do software em se comportar conforme as necessidades e preferências do usuário.

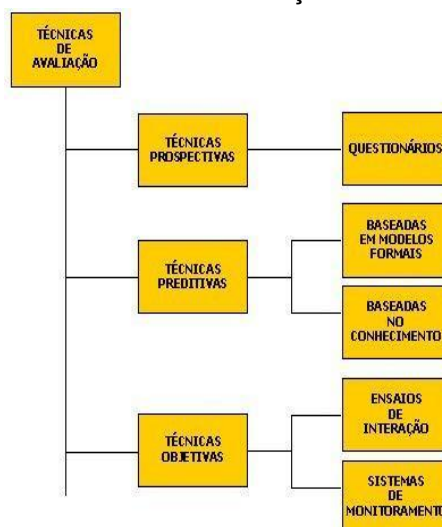
5. Gestão de erros: compreende os mecanismos capazes de prevenir e reduzir erros causados pelo sistema, além de rotinas para facilitar sua correção quando os mesmos ocorrerem.
6. Consistência: o modo que os aspectos de interface são mantidos em contextos semelhantes, e se diferenciam em contextos distintos.
7. Significância do código: relação semântica entre os códigos e os itens ou ações as que eles se referem, demonstra a clareza com que os códigos e denominações são apresentados para o usuário.
8. Compatibilidade: e a relação entre as características dos usuários e as tarefas, saídas e entradas do sistema.

3. Técnicas de Avaliação de Usabilidade

Para [Cybis 2003] existem três tipos de técnicas de avaliação ergonômica (Figura 1):

1. Técnicas prospectivas, que buscam a opinião do usuário sobre a interação com o sistema;
2. Técnicas preditivas ou diagnósticas, que buscam prever os erros de projeto de interfaces sem a participação de usuários;
3. Técnicas objetivas ou empíricas, que buscam constatar os problemas a partir da observação do usuário interagindo com o sistema.

Figura 1. Técnicas de avaliação de usabilidade



Fonte: [Cybis 2003]

As técnicas prospectivas estão baseadas na aplicação de questionários/entrevistas com o usuário para avaliar sua satisfação ou insatisfação em relação ao sistema e sua operação. Ela mostra-se bastante pertinente na medida em que é o usuário a pessoa que melhor conhece o software. Nada mais natural em buscar suas opiniões para orientar revisões de projeto. Este tipo de técnica pode ser empregado para aumentar a efetividade de avaliações analíticas, realizadas por especialistas que diagnosticam problemas de usabilidade. Apoiados pelas respostas do questionário de satisfação, estes podem centrar suas análises sobre os pontos problemáticos no sistema, apontados pelo usuário [Cybis 2003].

4. System Usability Scale (SUS)

Existem vários questionários disponíveis para profissionais de usabilidade que podem auxiliar na avaliação da usabilidade de um produto ou serviço. Muitos destes questionários são usados para avaliar tipos específicos de *interfaces*, enquanto outros podem ser usados para avaliar uma faixa mais ampla de tipos de *interface*. A escala *System Usability Scale* (SUS) é uma das que podem ser usadas para avaliar a usabilidade de uma variedade de produtos ou serviços. As características do SUS que tornam seu uso atrativo, são:

- Composto de apenas dez afirmações: e relativamente rápido e fácil para os participantes do estudo concluírem e para os administradores pontuarem;
- Não proprietário: rentável para uso e pode ser pontuado muito rapidamente, imediatamente após a conclusão;
- Independente de tecnologia: pode ser usado por um amplo grupo de profissionais de usabilidade para avaliar praticamente qualquer tipo de interface de usuário; Pontuação única: variando de 0 a 100, sendo relativamente fácil de entender por uma ampla gama de pessoas de outras disciplinas que trabalham em equipes de projeto [Bangor et al. 2009].

No estudo realizado por [Bangor et al. 2009] os resultados de 2.324 pesquisas do SUS em 206 testes de usabilidade coletados ao longo de um período de dez anos, verificou-se que o SUS era altamente confiável ($\alpha = 0,91$) e útil em uma ampla gama de tipos de *interface* [Bangor et al. 2009].

O conceito de aplicar um adjetivo (bom, ruim, excelente, etc.) a usabilidade do produto era atraente porque é familiar para a maioria das pessoas que trabalham em

equipes de *design*, independentemente de sua disciplina. Ter um ponto de referência familiar e fácil de entender que pode ser facilmente entendido por engenheiros e gerentes de projeto facilita a comunicação dos resultados do teste. [Bangor et al. 2009] relataram os resultados de um estudo piloto que procurou mapear adjetivos descritivos (por exemplo, bom, péssimo, etc.) ao alcance das pontuações do SUS [Bangor et al. 2009].

5. Metodologia

Neste estudo foi realizada uma pesquisa exploratória através de um formulário *on-line* com objetivo de conhecer as opiniões dos usuários acerca da usabilidade da linguagem de programação visual *Scratch*. Para coleta de dados foi utilizado um questionário SUS - *System Usability Scale* composto por 10 itens, com 5 opções de respostas. O respondente do questionário SUS assinala sua resposta numa escala Likert que varia de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente) observado na Figura 2 [Boucinha and Tarouco 2013].

Figura 2. Exemplo de questão do SUS

Strongly disagree

Strongly agree

1. I think that I would like to use this system frequently

1	2	3	4	5

Fonte: [Boucinha and Tarouco 2013]

O questionário SUS foi construído em língua inglesa, porém optou-se por utilizar uma versão traduzida para o português conforme a Tabela 1, por ser mais adequada ao público alvo da pesquisa [Teixeira 2015]. A análise dos resultados do SUS foi a soma da contribuição individual de cada item. Para os itens ímpares deve-se subtrair 1 a resposta do usuário, ao passo que para os itens pares deve-se subtrair 5 a resposta do usuário. Depois de obter o *score* de cada item, soma-se os *scores* e multiplica-se o resultado por 2,5. O resultado obtido será um índice de satisfação do utilizador que varia de 0 a 100 [Boucinha and Tarouco 2013]. A pesquisa pode ser classificada como descritiva. Para [Gil 2010] uma pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição de características de uma

determinada população, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática [Gil 2010].

Tabela 1. Questionário System Usability Scale traduzido para o português

Item	Item correspondente em português
1	Acho que gostaria de utilizar este produto com frequência
2	Eu acho o sistema desnecessariamente complexo
3	Eu achei o sistema fácil de usar.
4	Eu acho que precisaria de ajuda de uma pessoa com conhecimentos técnicos para usar o sistema.
5	Eu acho que as várias funções do sistema estão muito bem integradas.
6	Eu acho que o sistema apresenta muita inconsistência.
7	Eu imagino que as pessoas aprenderão como usar esse sistema rapidamente.
8	Eu achei o sistema atrapalhado de usar.
9	Eu me senti confiante ao usar o sistema.
10	Eu precisei aprender várias coisas novas antes de conseguir usar o sistema.

6. Resultados

A coleta de dados foi realizada entre os dias 13/05/2019 e 11/06/2019, sendo obtidas 83 respostas ao questionário SUS. Esta quantidade de respondentes é 21% do tamanho esperado da amostra, que era de 384 respostas.

A avaliação da usabilidade realizada pelos usuários da linguagem *Scratch* por meio do questionário SUS revelou que a média geral do *SUS-Score* foi de 75,27. Este indicador mostra que a linguagem possui uma boa usabilidade [Teixeira 2015].

7. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo avaliar a usabilidade da linguagem *Scratch*, utilizando o método *System Usability Scale (SUS)*. O resultado encontrado com a aplicação do questionário SUS na avaliação da usabilidade da linguagem *Scratch* na percepção do usuário, teve como classificação o status de bom, por ter

alcançado a pontuação de 75,27 [Bangor et al. 2009]. Permitindo inferir que a linguagem *Scratch* atende as necessidades de seus usuários quanto a usabilidade.

Embora a aplicação do questionário SUS tenha sido amplamente divulgada nos meios de comunicação digitais, a amostra coletada pode ser considerada pequena diante do número de usuários brasileiros da linguagem *Scratch*. Sendo fundamental a realização de novos estudos para a ampliação da amostra e confirmação do resultado encontrado, permitindo uma melhor análise e discussão deste tema. Podendo ainda ser utilizados outros questionários gratuitos na avaliação, tais como: *After Scenario Questionnaire (ASQ)* da IBM e *Usefulness, Satisfaction and Ease of Use (USE)*.

Referencias

- Bangor, A., Kortum, P., and Miller, J. (2009). Determining what individual sus scores mean: Adding an adjective rating scale. *JUS - The Journal of Usability Studies*, 4(3):113–123.
- Bastien, J. C. and Scapin, D. L. (1993). Human factors criteria, principles, and recommendations for hci: methodological and standardisation issues. *INRIA*.
- Boucinha, R. M. and Tarouco, L. M. R. (2013). Avaliação de ambiente virtual de aprendizagem com o uso do sus - system usability scale. *Revista Renote*, 11(3):1–10. Novas Tecnologias na Educação.
- Cybis, W. (2003). Engenharia de usabilidade: Uma abordagem ergonômica. laboratório de utilizabilidade de informática (labiutil). Disponível em: <http://www.labiutil.inf.ufsc.br/hiperdocumento/conteudo.html>. Acesso em 11 de agosto de 2019.
- Eloy, A., Lopes, R., and Angelo, I. (2017). Uso do scratch no brasil com objetivos educacionais: uma revisão sistemática. *Revista Renote*, 15(1):1–10. Novas Tecnologias na Educação.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas, 5 edition.
- Lewis, J. (2018). The system usability scale: Past, present, and future. *International Journals of Human – Computer Interaction*, 34(7):577–590.
- Nielsen, J. (2006). Usability 101: Introduction to usability. Disponível em: <http://www.ingenieriasimple.com/usabilidad/IntroToUsability.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2019.
- Revythi, A. and Tselios, N. (2019). Extension of technology acceptance model by using system usability scale to assess behavioral intention to use e-learning. *Education and Information Technologies*, 24(4):2341–2355.
- Scratch (2019). Estatísticas. Disponível em: <<https://scratch.mit.edu/statistics/>>. Acesso em 11 de junho de 2019.

Shackel, B. (1986). Ergonomics in design for usability. In: HCI 86 Conference on People and Computer. New York: Cambridge University Press.

Saez-Lopez, J., Román-González, M., and Vazquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary schools: A two years case study using scratch in five schools. *Computer & Education*, 97:129–141.

Teixeira, F. (2015). O que é o sus (system usability scale) e como usá-lo em

seu site. Disponível em: <[https://brasil.uxdesign.cc/o-que-\nC3%A9-o-sus-system-usability-scale-e-como-us\C3%A1-lo-em-seu-site-6d63224481c8](https://brasil.uxdesign.cc/o-que-%C3%A9-o-sus-system-usability-scale-e-como-us%C3%A1-lo-em-seu-site-6d63224481c8)>. Acesso em 11 de junho de 2019.

Capítulo 5

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

**Ademir Henrique Manfré
Sabrina Maria de Souza Oliveira
Vanessa Ramos Lucena**

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Ademir Henrique Manfré

Doutor em Educação, Docente da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação (FACLEPP) da UNOESTE - SP ademirmanfre@yahoo.com.br

Sabrina Maria de Souza Oliveira

Graduanda em Pedagogia e em Letras pela Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação (FACLEPP) da UNOESTE - SP sabri_na_maria@hotmail.com

Vanessa Ramos Lucena

Graduanda em Pedagogia e em Letras pela Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação (FACLEPP) da UNOESTE - SP vrl2009@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como temática de estudo as competências socioemocionais na educação escolar. Por meio da apresentação dos resultados finais da presente pesquisa de Iniciação Científica. A partir de um recorte temporal situado entre 2015 e 2020, teve-se como objetivo geral investigar como as competências socioemocionais podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partiu-se dos seguintes questionamentos: o que são as competências socioemocionais? Como as instituições de ensino podem contemplar em suas práticas pedagógicas as competências socioemocionais? E mais, quais os principais desafios na promoção dessas competências? Diante do assinalado, pretendeu-se investigar alguns documentos específicos sobre as competências socioemocionais, tais como aqueles emanados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Fundação Ayrton Senna e Unesco, além de artigos de pesquisadores que estudam a referida temática. Como resultado, defendeu-se que a formação docente é um elemento fundamental no processo de inclusão das competências socioemocionais na formação escolar.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Escola. Docência.

SOCIOEMOTIONAL SKILLS AND THE SCHOOL TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This article focuses on socio-emotional skills in school education. From a time frame between 2015 and 2020, the general objective is to investigate how socio-emotional skills can contribute to the teaching and learning process of students in the early years of elementary school. We started with the following questions: what are socio-emotional skills? How can educational institutions include socio-emotional skills in their pedagogical practices? Furthermore, what are the main challenges in promoting these skills? Given the above, we intended to investigate some specific documents on socio-emotional competences, such as those emanating from the Organization and Cooperation for Economic Development (OECD) and the Ayrton Senna Foundation and Unesco, as well as articles by researchers who study the subject. As a result, it was argued that teacher education is a key element in the process of including socio-emotional skills in school education.

Keywords: Socio-emotional skills. School. Teaching.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados finais da presente pesquisa de Iniciação Científica que teve como finalidade investigar a importância das competências socioemocionais no processo de ensino e de aprendizagem escolar. A partir do estudo de alguns documentos sobre a temática, teve-se como objetivos específicos investigar o conceito de competências socioemocionais; analisar como as competências socioemocionais são debatidas nos documentos; refletir sobre as competências socioemocionais na formação de professores.

Nesse sentido, realizou-se a pesquisa por meio de uma análise documental fundamentada nos estudos da “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (OCDE, 2015), das “Competências socioemocionais: material de discussão” (IAS, 2015), da “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017), do livro “Dez Novas Competências para Ensinar” (PERRENOUD, 2000) e outros materiais encontrados nas bases de dados do Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico. Selecionou-se o recorte temporal situado entre 2015 e 2020 por ser um momento de produção teórica mais recente.

No ambiente acadêmico, os pesquisadores (CIERVO, 2019; BISQUERRA, 2000, 2009) têm se debruçado nessa temática tão importante para o contexto escolar

na atualidade, principalmente em um momento que exige a flexibilidade da formação e a preparação do indivíduo para os novos desafios contemporâneos.

Acredita-se que a educação é um instrumento de equalização social, de desenvolvimento de competências e de habilidades. Muito mais que competências racionais, a escola necessita comportar as competências socioemocionais, inserindo os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, coautores na construção dos conhecimentos requeridos para se viver no século XXI (IAS, 2013).

No Brasil, a terminologia competências socioemocionais ganha destaque especialmente pelo trabalho do Instituto Ayrton Senna e da OCDE e são vistas como habilidades maleáveis que se desenvolvem ao longo da vida. O que fica explícito nos documentos consultados é que o termo competências socioemocionais, no debate nacional, é uma referência ao *Big Five*. O principal argumento em defesa desse tipo de trabalho na escola é a melhora dos resultados educacionais, sociais e econômicos (CIERVO; SILVA, 2019, p. 34).

Justificando a discussão, no ano de 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitou da Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) um estudo sobre a necessidade de práticas pedagógicas mediadas por competências socioemocionais. Sinteticamente, o referido estudo surgiu com o intuito de subsidiar a elaboração de políticas públicas almejando o desenvolvimento de práticas pedagógicas permeadas pelas competências socioemocionais.

Belli (2016) desenvolveu uma pesquisa investigando a percepção que os professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolviam quando seus alunos entravam em situações de conflitos. De acordo com o autor, muitos professores se sentiam desorientados chegando à conclusão de que em situações de conflitos no ambiente escolar o professor necessita fazer uso de estratégias que promovam a competência socioemocional.

Em termos conceituais, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015, p. 35) definiu competências socioemocionais como algumas capacidades (objetivas e subjetivas) que podem ser “manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagens formais e informais, e importantes impulsionadoras de resultados socioemocionais ao longo da vida do indivíduo”.

Araújo (2014) potencializou o debate ao mencionar a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais na educação escolar. Para a autora, um currículo que contempla a perspectiva socioemocional é mais eficiente em seus objetivos, pois é capaz de envolver metodologias ativas que engajam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante.

Diante do assinalado acima, investiga-se e reflete-se sobre como as competências socioemocionais podem ser inseridas no processo de ensino e de aprendizagem escolar. E mais, almejou-se estudar como essas competências podem promover a formação mais ampla dos indivíduos na contemporaneidade. Interessou-nos refletir sobre as possibilidades da formação escolar baseada nas competências socioemocionais para que a escola se torne um lugar de mudanças e promoção da transformação.

Para o desenvolvimento dos objetivos do texto, este artigo está organizado nos seguintes capítulos: 1) A importância das competências socioemocionais para a educação do século XXI: Instituto Ayrton Senna; 2) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): uma reflexão sobre as competências socioemocionais; 3) As competências socioemocionais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação do aluno e as novas competências para ensinar; 4) As competências socioemocionais na formação docente: a importância de um currículo pautado nas competências;

A importância das competências socioemocionais para a educação do século XXI: Instituto Ayrton Senna

Será que apenas as competências cognitivas são capazes de formar o indivíduo integralmente em pleno século XXI? Sabe-se que a sociedade contemporânea necessita que o indivíduo desenvolva habilidades e competências (cognitivas e socioemocionais) que possibilitem a formação integral, ou seja, aquela que envolve os aspectos cognitivo, social, emocional, físico e cultural.

Nesse sentido, um dos ideais do Instituto Ayrton Senna é promover a educação integral como ferramenta essencial à formação do indivíduo competente não apenas cognitivamente, mas socioemocionalmente, pois “expande as oportunidades de aprendizagem, promovendo as competências cognitivas e socioemocionais

necessárias para que as crianças e jovens se desenvolvam plenamente” (IAS, 2018, p. 14).

Sobre a educação integral, o Instituto Ayrton Senna (2018) destaca que não basta apenas aumentar o tempo de permanência na instituição de ensino. É necessário oportunizar aos discentes um desenvolvimento que estimule aprendizagens para além da simples aquisição de conhecimentos voltados para o mercado de trabalho.

O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos. Este, há mais de 27 anos, tem como objetivo amenizar os problemas da educação brasileira por meio da oferta de oportunidades educacionais de qualidade. Segundo alguns pesquisadores (ABED, 2014; PRIMI, SANTOS, 2014; BELLI, 2016), o Instituto Ayrton Senna⁶ é uma importante instituição incentivadora da formulação de políticas essenciais à inclusão das competências socioemocionais na educação.

De acordo com o site do Instituto Ayrton Senna⁷, a missão da organização é inovar por meio da valorização da autonomia, da criatividade, do trabalho colaborativo e da resolução de problemas, da mesma forma que valorizamos os conteúdos curriculares (IAS, s/d).

Atualmente, os estudiosos do campo educativo têm pensado em agregar aprendizagens e competências que valorizem o desenvolvimento do indivíduo envolvendo os pilares da educação, sendo eles: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer (IAS, 2015).

Ainda segundo o Instituto Ayrton Senna (2015), podemos conceituar a palavra competência como a capacidade de colocar conhecimentos, valores e habilidades em ação. Sobre as competências cognitivas, pode-se ressaltar as capacidades de interpretar, refletir, imaginar, assimilar e resolver problemas. Já sobre as competências socioemocionais é importante enfatizar o ato de relacionar-se com os outros e consigo mesmo, saber administrar as emoções, traçar e alcançar metas, agir de forma autônoma, consciente e construtiva perante os mais diversos problemas.

Os estudos demonstram que os educandos aprendem os conteúdos com maior destreza quando têm as competências socioemocionais bem aperfeiçoadas, pois estes, na maioria das vezes, se tornam resilientes, sabem lidar com as frustrações e

⁶ Outras instituições incentivadoras do desenvolvimento de competências socioemocionais na educação escolar: Itaú Cultural, Fundação Volkswagen, Instituto Natura, Cielo, Instituto TIM, Vivo e muitos outros.

⁷ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 05 jun. 2021.

estão motivados a aprender. Por isso, é tão importante trabalhar as competências cognitivas e socioemocionais de forma indissociável (IAS, 2015).

Baseado no que foi dito anteriormente, o Instituto Ayrton Senna ressalta que:

[...] através da educação integral podemos superar as dívidas educacionais do passado e enfrentar os desafios do século 21. Essa é uma proposta que colabora para que escolas superem o ensino tradicional de mero acúmulo de conhecimentos: esse século demanda que a educação de jovens e crianças seja plena para que desenvolvam seus potenciais e possam fazer escolhas na vida (IAS, s/d.).

Sendo assim, é possível perceber como o trabalho com as competências socioemocionais é vantajoso para o desenvolvimento da criança e do adolescente de forma integral, ao passo que o aluno adquire novas competências, ele interage com o mundo de forma mais autônoma e proativa com relação às demandas do século 21.

Figura 1 - Vai ficar aí sentado?



Fonte: <http://www.emdialogo.uff.br/content/vai-ficar-ai-sentado>

Baseado na tirinha do colunista Quino, na qual pode-se observar a personagem Mafalda em um diálogo com Miguelito, e em contraponto ao que foi dito anteriormente sobre competências, podemos perceber como Miguelito carece de competências socioemocionais. Pois ele se configura de forma oposta a uma pessoa autônoma, protagonista, criativa e proativa. Assim, é perceptível que desenvolver as competências socioemocionais na educação escolar contribui na relação do indivíduo com a sociedade, possibilitando que mudanças significativas possam ocorrer. Infelizmente, Mafalda está certa em afirmar que o mundo está cheio de Miguelitos, uma vez que muitas pessoas não têm as competências socioemocionais bem desenvolvidas a ponto de analisar criticamente os problemas cotidianos.

Nesse sentido, Ciervo (2019) enfatizou as afirmações de Primi e Santos (2014) sobre o *Big Five*⁸ ser um modelo no qual se enquadram cinco grandes competências, sendo elas: amabilidade, conscienciosidade, extroversão, abertura a novas experiências e estabilidade emocional. Ciervo (2019) também destaca que o *Big Five* foi a base utilizada no projeto-piloto do Instituto Ayrton Senna realizado no estado do Rio de Janeiro com alunos do Ensino Médio no ano de 2014.

Em linhas gerais, é possível compreender que, para trabalhar as competências socioemocionais, a gestão escolar e os professores necessitam estar em constante formação para se adequar às inovações de forma intencional e efetiva. Assim, possibilitar o desenvolvimento integral do aluno é um grande desafio, uma vez que o educador precisa articular o currículo escolar com as competências e o trabalho em equipe entre os envolvidos no processo educacional.

É necessário acrescentar que o Instituto Ayrton Senna, em parceria com a OCDE, legítima em seus documentos a inserção das competências socioemocionais como uma alternativa essencial à geração de novas competências tão requeridas pelo século XXI. Diante do exposto, no próximo item deste artigo apresenta-se a importância das competências socioemocionais para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): uma reflexão sobre as competências socioemocionais

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁹ (OCDE) é uma organização social que conta com aproximadamente 30 países membros de vários continentes, além de parceiros e relações com outros países. Foi fundada na década de 60 do século passado visando trazer melhorias para as áreas econômica e social por meio do desenvolvimento científico, educacional e político.

Nesse sentido, devido às demandas da sociedade atual, tais como desemprego, desigualdade social e falta de comprometimento cívico, é possível compreender a importância do trabalho da OCDE. Uma forma eficaz de encarar os desafios sociais ocorre por meio da educação e do desenvolvimento de competências

⁸ O *Big Five* foi formulado em meados de 1930 por Gordon Allport e colaboradores, nos Estados Unidos.

⁹ Confira mais informações no site oficial da OCDE: <https://www.oecd.org/>.

socioemocionais capazes de formar o cidadão consciente, crítico e participativo. Um exemplo da implantação do trabalho com as competências socioemocionais é “O Programa Dupla Escola”¹⁰ realizado no Rio de Janeiro com a orientação do Instituto Ayrton Senna.

De acordo com a OCDE (2015), às competências cognitivas envolvem o ato de refletir e promover o desenvolvimento complexo de conhecimentos e inteligência. Para Cattell (1987), as competências cognitivas podem ser classificadas em: 1) Capacidade cognitiva básica, como rapidez de compreensão e memória; 2) Conhecimento adquirido, referente ao uso do conhecimento recordado; 3) Conhecimento extrapolado, reflexão e ação para a resolução de problemas.

As competências socioemocionais, segundo a OCDE (2015), são desenvolvidas em contextos empíricos, sejam eles formais, informais ou não formais¹¹, em busca de uma melhor administração e controle das emoções, dos pensamentos, dos sentimentos e comportamentos.

Diferentemente do que muitos acreditam, as competências socioemocionais podem e devem ser ferramentas de avaliação educacional (KAUTZ *et al.*, 2014). Essa avaliação pode ser feita por meio da exploração comportamental, ajudando tanto os docentes quanto os discentes na percepção de suas qualidades e defasagens, proporcionando a análise formativa das competências (OCDE, 2015).

Para desenvolver as competências socioemocionais no contexto do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que haja investimentos políticos na formação de educadores. Porém, isso vai além da formação apenas baseada no currículo. Além disso, é preciso levar em conta o perfil do professor, ou seja, qual tipo de competência (cognitiva ou socioemocional) que o professor tem mais afinidade para desenvolver.

¹⁰ O Programa Dupla Escola foi criado em 2008 pelo estado do Rio de Janeiro (Brasil). Tem por objetivo apoiar modelos abrangentes de educação de ensino secundário, enfatizando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, incluindo atitudes e valores essenciais para melhorar as perspectivas no mercado de trabalho e o engajamento cívico. A Escola Estadual Chico Anysio, na cidade do Rio de Janeiro, foi uma das primeiras a incorporar o Dupla Escola com a orientação do Instituto Ayrton Senna em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. (OCDE, 2015).

¹¹ O formal envolve aprendizagem e ensino institucionalizado, baseado em currículo, ou aprendizagem no ambiente de trabalho (WERGUIN, 2010). O aprendizado informal pode ocorrer em contextos de trabalho, família ou comunidade. É não estruturado e menos intencional do ponto de vista de quem aprende (CEDEFOP, 2008); ocorre, por exemplo, quando a criança brinca. A aprendizagem não formal situa-se entre a aprendizagem formal e a informal. É estruturada e intencional, mas não é regulamentada, acreditada nem formalmente apoiada. Um exemplo pode ser o modo como se aprende a usar um software em particular – o que é intencional, mas não é financiado ou acreditado (OCDE, 2015).

Outro ponto a ser destacado é o diálogo entre família e escola, muitas vezes durante as reuniões e conversas apenas o desenvolvimento cognitivo é apresentado, deixando de lado o debate, a avaliação e os feedbacks referentes às competências socioemocionais.

A OCDE (2015, p. 56), baseada em Heckman *et al.* (2006) e Kautz *et al.* (2014), ressalta que “as competências socioemocionais são tão importantes quanto às competências cognitivas para determinar resultados”. Como já visto, o meio tem grande influência no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais (OCDE, 2015).

Segundo Kiernan e Huerta (2008), sobre as famílias, pode-se ressaltar que são capazes de proporcionar experiências e ensinamentos, conduzindo os indivíduos na formação de suas subjetividades. Após a família, a escola é o segundo meio social no qual a criança tem mais contato. O ambiente educacional, por meio dos professores, discentes e funcionários contribuem na motivação, no trabalho colaborativo e na administração de emoções (OCDE, 2015, p. 95).

Outro ponto importante que necessita ser levado em consideração é o fato de que o trabalho com as competências é a base para um futuro promissor. Dessa forma, é crucial que elas sejam desenvolvidas desde cedo. Todo empenho resulta em melhorias sociais e individuais, tais como, diminuição da desigualdade, aumento da atuação cívica, amadurecimento intelectual e da autonomia, controle emocional, engajamento.

A educação pode contribuir para criar cidadãos motivados, engajados e responsáveis [...] Capacidades cognitivas tais como o letramento e a resolução de problemas são essenciais. Entretanto, por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho [...] São mais capazes de proporcionar apoio social e de ser ativamente engajados na sociedade e nas ações que protegem o meio ambiente, cultivando a empatia, o altruísmo e o afeto (OCDE, 2015, p. 27).

Além da relevância de trabalhar as competências socioemocionais desde cedo, também é fundamental que aconteça o investimento precoce, pois investimentos bem aplicados geram um efeito cíclico positivo na formação de novas competências, ou seja, competências geram competências. Nas classes sociais mais baixas, fica ainda mais evidente a necessidade de que ocorram esses investimentos, uma vez que eles são capazes de gerar a emancipação, amenizando as desigualdades socioeconômicas (OCDE, 2015).

Por outro lado, Manfré (2020, p. 220) faz uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais como forma de controle para o mercado de trabalho. Ou seja, o trabalho com emoções visando a criação de um ser adestrado, produtivo, dócil e útil para o trabalho.

Na escola e nos mais diversos discursos políticos, também há o consenso de que os estudantes devem ser preparados para o competitivo mercado de trabalho. Aqui, as organizações internacionais e nacionais sugerem modelos formativos pautados por competências socioemocionais enquanto estratégias (de controle) na fabricação de subjetividades.

Daí a importância de analisarmos criticamente o debate aqui proposto. Não apenas ressaltar as benesses, mas evidenciar os limites de se pensar um tema tão importante para a formação dos indivíduos. A partir do exposto, no próximo item deste artigo pretende-se expor como as competências socioemocionais são apresentadas na Base Nacional Comum Curricular, documento norteador do currículo. Além disso, o próximo item também apresenta as dez competências para ensinar, baseadas em Perrenoud (2000).

As competências socioemocionais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação do aluno e as novas competências para ensinar

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que orienta os currículos das escolas da Educação Básica do Brasil. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou a versão final da Base para gradualmente ser implantada. Essa tem como objetivo reconduzir a forma de ensinar, visando um ensino baseado em Competências Gerais da Educação Básica por meio da educação integral.

Nesse sentido, o documento aponta 10 competências gerais para a educação básica, em que é possível destacar: 1) A valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos; 2) O exercício da curiosidade intelectual por meio de uma abordagem própria da ciência; 3) A valorização e a fruição de manifestações artísticas e culturais; 4) A utilização de diferentes linguagens para a expressão e o compartilhamento de conhecimentos; 5) A compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica; 6) A valorização da diversidade de saberes e vivências culturais que possibilitem compreender as

relações próprias do mundo do trabalho; 7) A argumentação baseada em fatos, dados e informações confiáveis baseada no respeito aos direitos humanos; 8) O reconhecimento da importância da saúde física e emocional; 9) O exercício da empatia, do diálogo e da resolução de problemas, promovendo o respeito; 10) O agir pessoal e coletivo com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (BRASIL, 2017).

Na BNCC, competência é definida como a 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, 2017, p. 8).

Dentre as competências apresentadas, as socioemocionais podem ser observadas com maior relevância nas três últimas competências gerais apresentadas pela BNCC. Na oitava competência, em que se ressalta a importância da saúde física e emocional, pode-se destacar o autoconhecimento e o desenvolvimento da inteligência emocional que permite realizar autocríticas, bem como aprender a lidar com as próprias emoções e a dos outros.

A nona competência apresenta o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de problemas e cooperação, salienta também a importância do respeito à diversidade, características estas que possibilitam o desenvolvimento da inteligência emocional e socioemocional. Segundo Cobêro, Primi e Muniz (2006), a inteligência emocional é considerada uma capacidade de percepção, compreensão e utilização das emoções repleta de afetividade em si e nos outros. É empregada na forma que possibilite a condução do raciocínio e da ação do indivíduo.

Na décima competência observa-se a valorização do agir pessoal e coletivo, envolvendo qualidades como autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação que contribuem na tomada de decisões e resolução de problemas. Dessa forma, pode-se perceber que as competências socioemocionais estão presentes na BNCC visando o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p. 14).

Dessa forma, a BNCC fomenta o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos por meio da orientação do trabalho pedagógico.

Entretanto, para que o docente consiga trabalhá-las é necessário que o professor tenha habilidades que o auxiliem na forma de ensinar. Nesse sentido, Perrenoud (2000) aborda no livro *Dez novas competências para ensinar* importantes aspectos para se pensar a formação de competências socioemocionais.

Perrenoud (2000) construiu um inventário das competências baseado no referencial utilizado em Genebra em 1996, abordando o trabalho do professor de modo prático e contínuo. O autor salienta que a competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Esse livro está organizado por capítulos, nos quais cada capítulo contempla uma competência e suas ramificações. Sendo assim, podemos citar os seguintes capítulos, temas de interesse da presente investigação: 1) Orientar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão de aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10) Administrar sua própria formação contínua.

Sobre a competência de orientar e dirigir situações de aprendizagem, o autor ressalta que nem todos os alunos conseguem aprender por meio de aulas magistrais, uma vez que os professores não conseguem dirigir situações de aprendizagens de forma efetiva com alunos de realidades, contextos e culturas diferentes.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) aborda que organizar e dirigir situações de aprendizagem possibilita aulas significativas que utilizam competências que favorecem a construção de novas situações de aprendizagem a partir das realidades dos alunos, tornando-as cheias de significado, distanciando-se da abordagem magistral.

Sobre administrar a progressão das aprendizagens, é possível destacar que, diferentemente do sistema de produção industrial, o professor precisa analisar o processo de ensino por meio de uma visão holística, desenvolvendo competências para lidar com a abordagem formativa (PERRENOUD, 2000).

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação é uma competência que favorece a utilização de diferentes estratégias tendo como base que os alunos são e aprendem de formas diferentes. A pedagogia tradicional, que fornece as mesmas atividades para todos, não favorece a aprendizagem socioemocional dos

estudantes que têm mais dificuldades, nem daqueles que têm maior facilidade de aprendizado (PERRENOUD, 2000).

Trabalhar em equipe também é uma das competências destacadas pelo autor, pois enriquece o ofício do professor por meio do trabalho eficaz, do discernimento mediante problemas que requerem o trabalho colaborativo e a superação dos desafios que envolvem o trabalho em equipe. Outra competência destacada pelo autor envolve a participação da administração da escola, sem ela o professor não terá o suporte necessário para desenvolver sua função (PERRENOUD, 2000).

Informar e envolver os pais faz parte das atribuições do professor, além de ser um direito da família. Dessa forma, o diálogo é uma ferramenta importante no desenvolvimento de tal competência, desde que ambas as partes estejam dispostas a cumprir um objetivo formativo em comum (PERRENOUD, 2000).

Perrenoud (2000) também destaca a utilização de novas tecnologias, principalmente mediante a evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O autor questiona se os professores “irão tomar posse das tecnologias como auxílio ao ensino ou se irão preferir concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagens” (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Vale destacar que atualmente no ano de 2020/21 estamos vivenciando um momento de pandemia devido ao vírus Sars-Cov-2, que ficou conhecido popularmente como Covid-19¹². Dessa forma, os professores foram obrigados a se reinventar e utilizar a tecnologia como mediação para o ensino, mediante o isolamento social, fato que pode mudar a percepção dos professores com relação à tecnologia. No Brasil, tal declaração ocorreu por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual o governo anunciou a emergência no âmbito nacional e a paralisação das aulas presenciais (BRASIL, 2020).

Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão é saber formar para a cidadania diante de situações que facilitem a aprendizagem por meio da consciência e construção de valores que vão além dos muros escolares, mas que também devem estar presentes no currículo de forma direta ou indireta. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil, uma vez que os alunos estão em contato direto com a realidade social.

¹² O vírus “se propaga por meio de gotículas, secreções respiratórias e contato direto com o indivíduo infectado” (BRITO et al., 2020, p. 3). “Como consequência desse isolamento, ocorreu o fechamento de comércios, escolas, universidades, restaurantes e vários outros locais que geram aglomeração de pessoas” (BEZERRA et al., 2020, p.2).

Por fim, o autor trata da administração da própria formação contínua dos professores. Tal competência contribui para todas as outras, levando a renovação e a construção de novos conhecimentos por parte do professor (PERRENOUD, 2000).

Diante da amplitude que caracteriza a temática, nota-se a importância de se fomentar as competências (racionais e socioemocionais) no interior das escolas, objetivando alcançar o desenvolvimento integral dos estudantes. No próximo item deste artigo buscou-se apresentar a importância das competências socioemocionais para o currículo, para a formação do aluno de forma integral ressaltando as competências socioemocionais na formação docente.

As competências socioemocionais na formação docente: a importância de um currículo pautado nas competências

Lisboa e Rocha (2021), baseados em Antunes (2011), ressaltam que a competência se constitui da concretização do aprendizado por meio da ação. Assim, as competências precisam ser atingidas e colocadas em prática frequentemente, mesmo sendo um grande desafio, principalmente mediante as políticas de formação contínua de professores.

Casel (2019) relata que, para que o indivíduo consiga desenvolver as competências socioemocionais, é necessário relacionar os diferentes aspectos da vida mediante a articulação dos conhecimentos, habilidades e atitudes. Marques, Tanaka e Foz (2019, p. 38) acrescentam que “quando se fala em ações para desenvolver as competências socioemocionais do professor, tal se refere ao processo de aprendizagem socioemocional”.

Ainda segundo Marques, Tanaka e Foz (2019), os docentes que não possuem as competências socioemocionais bem desenvolvidas, paralelamente não sabem lidar com as emoções (suas e dos educandos) no cotidiano. Os autores abordam que, compreender as emoções, sua relação com a cognição, seu impacto na saúde física e mental favorece o desempenho do docente perante a atividade profissional.

Assim, o docente precisa se reconstruir e perceber que agora não é apenas um transmissor de conhecimento. Pelo contrário, o professor precisa ser um desenvolvedor de questionamentos para instigar a curiosidade e o desejo de aprender nos alunos. Uma forma de proporcionar esse diálogo entre professor e aluno é por meio das novas tecnologias digitais em que se permitem trocas de forma mais

profunda. “Em outras palavras, um novo aluno dependerá de um novo professor” (OLIVEIRA, 2014a, p. 27).

Defende-se então, uma formação reflexiva, autônoma, crítica e produtora de seu próprio conhecimento, que qualifique e desenvolva nesses professores competências e saberes/s (PERRENOUD, 2000) essenciais para que em sua prática pedagógica compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como sujeitos transformadores (LISBOA; ROCHA, 2021, p. 587).

Lisboa e Rocha (2021) ainda ressaltam que a presença das competências socioemocionais no currículo não deve ser uma escolha, mas sim uma obrigatoriedade em todo o sistema de escolarização nacional. Oliveira (2019) salienta que a aprendizagem dos componentes disponíveis nos currículos origina-se da integração das competências socioemocionais e cognitivas que resultam na melhoria da educação.

Em linhas gerais, pode-se destacar que o desenvolvimento das competências socioemocionais na formação docente é essencial, uma vez que o professor é difusor de novos conhecimentos e práticas. Assim, quando o conjunto de competências socioemocionais está incorporado ao trabalho do professor, os alunos também são beneficiados, fomentando o desenvolvimento das competências (LISBOA; ROCHA, 2021).

Dessa forma, é possível perceber que, além da importância da formação docente, também é fundamental que as políticas públicas contribuam para que as competências socioemocionais estejam presentes nos currículos. Como vimos nos itens anteriores deste artigo, a BNCC traz as dez competências gerais contemplando os aspectos socioemocionais.

Oliveira (2014b) também ressaltou a importância de se privilegiar o currículo socioemocional na escola. Segundo o pesquisador, as competências socioemocionais são essenciais ao desenvolvimento humano, uma vez que são promotoras de habilidades que potencializam as relações emocionais e racionais que os indivíduos estabelecem na produção de sua existência.

Para finalizar, Araújo (2014) potencializou o debate ao mencionar a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais na educação escolar. Para a autora, o currículo que contempla a perspectiva socioemocional é mais eficiente em seus objetivos, pois é capaz de envolver metodologias ativas que engajam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante.

Considerações finais

No presente artigo optou-se por investigar como as competências socioemocionais podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem escolar. Tal investigação foi realizada por meio do conceito das competências socioemocionais, do papel da formação de professores nesse processo e da análise das competências socioemocionais nos documentos selecionados, destacando a importância da mesma para a formação escolar. Dessa forma, pode-se salientar que os objetivos específicos da presente pesquisa de Iniciação Científica foram atingidos.

Além disso, foi possível estudar sobre a importância das competências socioemocionais na formação de professores, uma vez que a formação contínua baseada nas competências socioemocionais é um fator-chave na construção de novas competências (cognitivas e socioemocionais) resultando na melhoria do aprendizado dos alunos e da formação integral.

Acredita-se também que a educação é um instrumento de equalização social, de desenvolvimento de competências e habilidades. Muito mais que competências racionais, a escola necessita comportar as competências socioemocionais inserindo os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, coautores na construção dos conhecimentos requeridos para se viver no século XXI (IAS, 2013).

Entretanto, a maioria dos autores e instituições citadas no presente artigo possuem essa visão: formação para o mercado e o mundo do trabalho contemporâneo.

Assim, para que as instituições de ensino contemplem as competências socioemocionais em suas práticas pedagógicas é necessário ter uma visão integral do aluno, por meio da compreensão dos aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, dando a eles espaço para se expressar. Além disso, é crucial o investimento na formação continuada e a promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais em todo o corpo educacional, bem como o envolvimento da família e da comunidade por meio de projetos que busquem valorizar as competências socioemocionais.

Sobre os principais desafios na promoção dessas competências, pode-se destacar que elas ainda são um tabu para a sociedade devido à falta de conhecimento

e interesse pela temática, resultando na desvalorização das competências socioemocionais. Outra dificuldade na promoção das competências socioemocionais diz respeito à estrutura educacional e à forma que o docente avalia as necessidades dos alunos na integração das competências nas práticas pedagógicas.

Mesmo diante dos desafios que permeiam o trabalho com as competências socioemocionais, não podemos negar que essas são fundamentais para a formação escolar, uma vez que auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Para isso, os professores também precisam da formação contínua que ressalte a importância das competências na vida do aluno, fato que vai além dos muros da escola e da simples formação apenas para o mercado de trabalho.

Referências

ABED, Anita. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 1-20, abri. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARAÚJO, Aline Gomes. **Ensino médio integrado**: um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em gestão e avaliação da educação pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Belo Horizonte, 2014.

BELLI, Alexandra Amádio. **Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelhos., *et al.* Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, Recife-PE, v. 25, nº1, p. 2411-2421 jun/2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/123/173>. Acesso em 21 jun. 2021

BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Práxis, 2000.

BISQUERRA, Rafael. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.

BRASIL (2017). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Brasília: Diá - rio Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 21 mar. 2021.

BRITO, S. B. P., *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. , **Revista Visa em Debate**, v.8, n.2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531/1148>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CASEL. **What is social and emotional learning?** Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CATTELL, Raymond Bernard. **Intelligence: Its Structure, Growth, and Action**. Elsevier Science, Nova York, 1987.

CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional). **Terminologia da Política Europeia de Educação e Formação: Uma Seleção de 100 Termos-Chave**, Escritório de Publicações Oficiais da União Europeia, Luxemburgo, 2008.

CIERVO, Tássia J. R. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 382-401 abr./jun. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8185>. Acesso em: 23 jun. 2021.

COBÊRO, Cláudia; PRIMI, Ricardo; MUNIZ, Monalisa. Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 16, n.º35, p. 337-348, dez. 2006. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300005>. Acesso em: 25 jun. 2021

HECKMAN, James J.; STIXRUD, Jora; URZUA, Sergio. Os efeitos das habilidades cognitivas e não cognitivas nos resultados do mercado de trabalho e no comportamento social. **Journal of Labor Economics**, v. 24, n. 3, pág. 411-482, 2006.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Educação para o século XXI**, 2013. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/educacao-e-inovacao-no-seculo-XXI.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) – UNESCO. **Competências socioemocionais: material para discussão** (2015). Disponível em: <http://www.educacaoec21.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Sobre o desenvolvimento de competências nas escolas**. Edulab21, INSPER – Núcleo de Pesquisa em Ciências para a Educação, 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br> › edulab21Livro_TomandoNotaFinal. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **O futuro que imaginamos começa agora, na escola**, s/d Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **A nossa causa é a educação integral**. s/d. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

KAUTZ, Tim et al. **Promover e medir habilidades**: Melhorar as habilidades cognitivas e não cognitivas para promover o sucesso ao longo da vida. São Paulo: Vozes, 2014.

KIERNAN, Kathleen E.; HUERTA, M. Carmen. Privação econômica, depressão materna, parentalidade e desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos na primeira infância. **The British journal of sociology**, v. 59, n. 4, p. 783-806, 2008.

LISBOA, Aissa Cavalcante; ROCHA, Paulo Alfredo Martins. Competências socioemocionais e docência: a BNCC e as novas exigências na formação de professores. In: **Educação como (re) Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos – v. 01. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 586-611. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74056>. Acesso em: 30 jul. 2021

MANFRÉ, Ademir Henrique. Escola, Currículo e Competências Socioemocionais: Uma Nova Governamentalidade? **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 2, p. 211-230, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21576/pa.2020v18i2.1886> Acesso em: 02 mai. 2021

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FÓZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 35-51, abri. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.15133> Acesso em: 21 jun. 2021

OLIVEIRA, Ismar. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. **Revista FGV online**, v. 4, n. 1, p. 19-34, dez. 2014a. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468> Acesso em: 20 jun. 2021

OLIVEIRA, Maria Eveuma. Os desafios da implementação das competências socioemocionais na sala de aula. In: **VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza - CE de 24 a 26 de outubro de 2019. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M_D1_SA18_ID2500_01102019210652.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Raphael G. **Desenvolvimento humano e a importância das habilidades não cognitivas para a educação**: uma análise conceitual das políticas de avaliação educacional no Brasil. 125 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014b.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.

Estudos da OCDE sobre competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais/OCDE. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm> . Acesso em: 21 jun. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2000.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: OCDE, Instituto Ayrton Senna, Governo do Rio de Janeiro, 2014.

WERGUIN, Patrick. **Reconhecendo a aprendizagem não formal e informal:** resultados, políticas e prática. 2010.

Capítulo 6

**ESPAÇO DE EXPLICAÇÃO:
ESCRITA DE DEFINIÇÃO DE
PALAVRAS DURANTE A
ALFABETIZAÇÃO**

**Clenice Griffo
Eliana Guimarães Almeida**

ESPAÇO DE EXPLICAÇÃO: ESCRITA DE DEFINIÇÃO DE PALAVRAS DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

Clenice Griffo

Pós-doutorado em Educação FaE-UFMG. Professora Alfabetizadora do Centro Pedagógico – UFMG. Contato: clegriffo@gmail.com

Eliana Guimarães Almeida

Doutorado em Educação FaE-UFMG. Professora Alfabetizadora do Centro Pedagógico – UFMG. Contato: elianabh@gmail.com

Resumo: *Espaço de Explicação* é um projeto de ensino de Língua Portuguesa desenvolvido ao longo de um semestre junto a duas turmas do segundo ano de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG - crianças de 7 anos, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial - período de isolamento social, devido à pandemia. Visamos contribuir com a veiculação do conhecimento de maneira interativa, de modo a favorecer a boa relação do aprendiz com conteúdos escolares, promovendo práticas de leitura em voz alta durante a intervenção direcionada para a aprendizagem lexical, na qual propusemos a escrita de definições de palavras. O engajamento das crianças na escrita das explicações, o interesse em compartilhar suas produções, bem como o surgimento de termos específicos na escrita da segunda explicação do mesmo termo, nos deram indícios de aprendizagens.

Palavras-chaves: Alfabetização; desenvolvimento de vocabulário; definição de palavras; leitura em voz alta.

Introdução

Espaço de Explicação foi iniciado a partir do levantamento de interesses temáticos das crianças das turmas envolvidas. Durante o processo de alfabetização notamos intenso interesse das crianças por temas relacionados ao mundo natural: plantas, animais, fenômenos climáticos, astronomia, modos de viver humanos, invenções e tecnologia. Buscamos propiciar um espaço no qual as crianças construíssem conhecimento, por meio de seus saberes prévios adquiridos na escola, bem como os de suas vivências socioculturais e que proporcionasse a escrita de explicações de palavras relacionadas à temática escolhida. Identificamos que os

temas mais recorrentes nas duas turmas foram os relacionados a *espaço sideral* e a *fenômenos da natureza*.

Neste artigo, buscaremos descrever e analisar uma sequência didática que teve como objetivo principal o desenvolvimento de capacidades envolvidas na escrita de definições de palavras. Duas turmas de crianças de 7 anos, contaram com intervenções que visavam promover: reflexões a respeito das palavras definidas; leitura e interpretação de textos lidos durante os encontros síncronos; realização de jogos desenvolvidos em plataformas digitais etc. Analisaremos as explicações escritas de algumas crianças participantes, visando demonstrar as aprendizagens. Para tanto, apresentaremos algumas daquelas que foram escritas duas vezes: a inicial – antes de tratar o tema e outra, do mesmo termo, realizada após 3 meses. Consideramos que, além de aprender a explicar por escrito o significado de uma palavra, foram trabalhados outros aspectos do aprendizado da escrita e da leitura: leitura em voz alta; a busca do significado de uma palavra, distinguindo-a do contexto; agrupamento de palavras por campos semânticos; abordagem quanto ao caráter polissêmico das palavras; leitura e interpretação de textos multissemióticos; introdução ao uso do dicionário; compreensão de que há particularidades na escrita de um gênero textual; uso da pontuação, expressão oral a respeito de uma palavra etc.

2 Fundamentação teórica

A proposta de que as crianças escrevam textos que definam palavras tem como base estudos da linguística, sociolinguística e psicolinguística que apontam para a potencialização que determinadas intervenções promovem nos processos de ampliação vocabular e organização dos saberes (Teberosky 2002, 2014, 2017, Griffo, 2011).

O pressuposto básico que nos orientou é o de que o tratamento metalinguístico da palavra como unidade de sentido, facilita a aprendizagem da escrita de textos definitórios, o que contribui para o processo da formação de conceitos sobre as palavras e para o desenvolvimento de formas linguísticas mais valorizadas nos contextos em que uso mais formal da língua é requerido.

Por compreendermos que a proposta aqui apresentada visou o desenvolvimento da consciência metalinguística dos aprendizes, referendamos o que apresenta Soares (2016, p.125):

A capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação, é o que se denomina consciência metalinguística, capacidade essencial à aprendizagem da língua escrita.

E ainda:

Pode-se inferir que consciência metalinguística se refere não apenas a processos linguísticos, relacionados com diferentes aspectos da língua, mas solicita também, da criança, processos cognitivos[...] (SOARES, 2016, p. 125).

No que se refere ao papel das práticas de leitura em voz alta – aspecto de destaque no desenvolvimento deste trabalho, apontamos Painter (1999), referenciado em Teberosky e Jarque (2014, p. 9):

quando crianças adquirem expressões, adquirem o conhecimento associado a elas. Ao nomear e comentar a experiência, as crianças estão aprendendo conceitos e categorizando esse conhecimento. O rápido crescimento do vocabulário das crianças aumenta as relações de significação e tem um desenvolvimento paralelo da categorização.

A base teórica deste trabalho é alinhada, ainda, pela dimensão discursiva da alfabetização, isto é, pelo aspecto relativo à interação e à interlocução dos sujeitos na construção da linguagem em sala de aula (SMOLKA, 2008) e pela dimensão do letramento, que considera os usos e funções sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2012).

3 Metodologia

Para que crianças de 7 anos escrevessem os textos foi necessário construir um contexto no qual incentivamos os participantes a pensar a respeito do significado de palavras. Além disso, foi necessário estabelecer um espaço de confiança para que expressassem seu pensamento, quer oralmente, quer por escrito e durante a leitura de seus textos em voz alta.

A partir da realização de um mapa conceitual, iniciado com uma palavra centralizada que deveria ser associada a outras palavras, identificamos que as crianças reconheciam relações de proximidade de sentido entre palavras como pertencentes a um mesmo campo semântico. Tais palavras, se analisados sob a perspectiva da organização dos conteúdos escolares são abordados distintamente: fenômenos da natureza e espaço sideral.

Esta atividade, realizada durante um encontro síncrono, junto às duas turmas participantes, contava com a palavra **Espaço** no centro. As setas, já desenhadas no

slide que apresentávamos, davam a perspectiva da escrita de outras, que foram sendo ditas, anotadas e comentadas pelo grupo e pela professora.

Na sequência, as crianças foram incentivadas a pensar e a escrever a respeito de vocábulos específicos. Ao introduzirmos um aspecto do tema, antes mesmo de sua exploração em sala, solicitávamos que as crianças escrevessem o que pensavam a respeito de um vocábulo: *ar*, *nuvem*, *sol* etc. Após a escrita individual, cada criança lia o que escreveu para o grupo. A leitura da produção individual, quando compartilhada, favorecia a exposição da elaboração de cada criança e evidenciava a diversidade de formas de pensar o significado da palavra definida. Muitas vezes, priorizamos a leitura em voz alta ao invés de uma exposição oral a respeito do vocábulo. Após a leitura de todos, discutíamos brevemente as diferenças e os pontos comuns dos textos lidos. A solicitação era a de que escrevessem uma explicação, de modo que quem não soubesse o seu significado, o compreendesse. Houve a sugestão de que imaginassem um personagem que não sabia nada a respeito do nosso mundo e que nos perguntava: *O que é a lua? O que é o sol?* A presença do lúdico na criação de um personagem imaginário, que tivesse interesse em conhecer o mundo e que só conseguiria compreender explicações vindas de crianças, contribuiu com as disposições favoráveis à escrita. Mostrávamos em slides um modelo de organização da escrita numa página de caderno e solicitávamos que logo após o término da aula, fotografassem e nos enviassem os textos, de preferência, sem a a revisão feita por um adulto.

Apresentamos informações relacionadas aos temas de maneira diversificada: vídeos com animações e músicas, livros paradidáticos, mapas, imagens, histórias etc.

A sequência didática foi sistematizada na plataforma *Padlet*¹³, com o auxílio das monitoras que acompanharam as turmas. Essa reunião de produções constituiu-se como suporte para as apreciações e análises por parte das crianças e professoras. Mesmo não tendo sido confeccionados pelas crianças, como ocorreria no ensino presencial, o painel digital/ almanaque cumpriu o objetivo de destacar a escrita, no sentido da valorização da sua autoria.

Não contamos, como de costume, com um suporte físico, que normalmente é um álbum ou almanaque temático. Assim, as ilustrações, a colagem das atividades realizadas, a coletânea de textos lidos e grifados, a cópia dos mapas conceituais feitos

13 <https://padlet.com/lpcpsegundoano/rbnbyno72bgd2zuf>

coletivamente, dentre outros procedimentos que compõem a abordagem, foram organizados digitalmente. Assim, a participação direta das crianças na elaboração de próprio material, de modo processual, não compôs o processo. No entanto, a elaboração digital favoreceu a análise das crianças a respeito de sua própria escrita. É importante ressaltar que nos momentos da elaboração da segunda explicação da mesma palavra, a orientação era a de que não houvesse consulta à primeira escrita.

Ao todo foram 16 semanas de trabalho: encontros síncronos semanais e de atividades assíncronas. Além das escritas e leituras em voz alta das definições e de trechos de outros textos, destacamos como relevantes as atividades de interpretação, as propostas de elaboração de paráfrases, o preenchimento de textos lacunados, a associação de palavras a seus significados - realizada em jogos elaborados digitalmente (plataforma wordwall), a leitura da história *Marcelo, Marmelo, Martelo* (Ruth Rocha) - que constituiu-se como trabalho de reflexão a respeito da palavra como unidade de sentido e do significado como construção histórico-social. Destacamos as possibilidades de desenvolvimento da oralidade, tanto no que se refere à escuta atenta, como na expressão do significado de palavras quando dito oralmente.

4 Resultados e Discussão

Ao colocarmos um vocábulo em evidência e propormos a formulação de uma *explicação* - termo usado na abordagem com as crianças, evidenciávamos a palavra como unidade de sentido, propiciando análises metalinguísticas, bem como a elaboração de um texto - uma expressão do significado daquela palavra.

Para apresentar o que identificamos como aprendizagens, relativas ao que é mais específico desta proposta, mostraremos as definições iniciais e finais do mesmo verbete. Suprimimos os erros de ortografia por não serem objetos de análise neste texto. Para preservar as identidades, não apresentaremos os nomes dos autores, ressaltando que as definições apresentadas exemplificam alguns aspectos identificados em diversas escritas das crianças participantes.

Quadro 1 – Definição inicial e final dos vocábulos Sol e Lua

Estudante	Palavra	Explicação 1 – Abril/2021	Explicação 2 – junho/2021
Criança 1 – turma 1	SOL	É um círculo muito quente.	O sol é uma esfera que brilha no dia.
Criança 2 – turma 1	SOL	Eu acho que o sol é uma estrela.	O Sol é uma estrela que fica no espaço.
Criança 3 – turma 2	SOL	O sol é uma estrela que aquece a terra	É uma estrela central que aquece a terra.
Criança 4 – turma 1	SOL	O sol é uma bola de energia.	O sol é uma bola de fogo que é maior que todos os planetas e só dá pra ver no céu e aparece de dia.
Criança 5 – turma 2	LUA	Ela fica a noite para dar uma luzinha.	A lua é feita de rocha , brilha com a luz do sol.
Criança 6 – turma 2	LUA	A lua é a luz das noites aqui na Terra.	A lua é o satélite natural da terra.

Fonte: elaborado pelas autoras

Esse primeiro quadro demonstra a apropriação de conhecimentos relacionados à estrutura do gênero verbete, seja por meio da utilização de termos específicos como nos exemplos das crianças 1, 3, 5 e 6, seja pela supressão de expressões próprias da oralidade no segundo texto da criança 2. Neste caso, consideramos que a criança usou um termo “*mais letrado*” – o que pode evidenciar que algo foi modificado no que tange ao conceito e à forma de elaborar uma definição.

Identificamos na escrita do segundo texto, das crianças das duas turmas, uma disposição para a escrita de textos maiores e mais detalhados, como exemplificado pela criança 4.

Quadro 2 – Explicações de outras palavras e expressões

Estudante	Palavra/ termo	Explicação
Criança 7 – turma 1	Espaço sideral	É um espaço onde fica todos os planetas, estrelas e a lua.
Criança 8 – turma 2	Espaço sideral	O espaço sideral é um lugar cheio de

		planetas e buracos negros e estrelas e cometas.
Criança 9 – turma 1	Espaço sideral	O Espaço sideral é um conjunto com muitos planetas como o planeta Terra.
Criança 10 – turma 1	Saturno	É um planeta que tem anéis.

Fonte: Elaborado pelas autoras

As explicações do quadro 2, evidenciam a ideia de palavras como relacionadas e pertencentes a um campo semântico. Por exemplo, a criança 10 ao definir ‘*Saturno*’ utiliza o termo ‘*planeta*’, que é uma palavra hiperonímica, ou seja - de significado mais abrangente e que define um grupo de palavras - ainda, completando a explicação com uma informação que especifica o vocábulo: ‘*que tem anéis*’, demonstrando aspectos do aprendizado das características do gênero verbete, ou seja, apresentando, em primeiro lugar, uma informação mais geral, de significado mais amplo e outra especificando o termo/ objeto definido.

Identificamos nas explicações 7, 8 e 9, escritas para *espaço sideral*, a busca, no léxico mental, de palavras recentemente “*aprendidas*” e que são as mais utilizadas nos verbetes dos dicionários – aquelas que explicam, com mais precisão, o vocábulo em questão. As expressões *lugar*, *espaço* e *conjunto* demonstram que os aprendizes buscaram palavras que definem um campo maior de palavras - aprendizado que revela, sobretudo, a capacidade de relacionar significados existentes entre as palavras – exercício realizado durante o projeto.

Além disso, identificamos que a leitura em voz alta, praticada pelas professoras e crianças em todos os encontros síncronos, destacam-se por contribuírem com o desenvolvimento da fluência e do desenvolvimento da familiaridade com textos e termos da escrita. Estes aspectos da aquisição e desenvolvimento da escrita estão em sintonia com estudos da psicologia cognitiva, como os de Teberosky e Jarque (2014, p.12), quando afirmam que:

Se o léxico e as estruturas em seu entorno têm tanta importância para o desenvolvimento da linguagem, podemos concluir que se a aprendizagem da linguagem oral ocorrer em contextos de leitura em voz alta, de interação com livros e leitores, ou seja, contextos letrados, incluirá as formas escritas e, com elas, sua frequência, sua fixação, seus contextos e formas de estruturação da linguagem.

5 Considerações Finais

A presente prática, realizada no sentido de conhecer e intervir nos processos de elaboração de textos escritos de definição de palavras, consolidam em nós, professoras alfabetizadoras, a necessidade de promover diálogos com os conhecimentos de outros campos disciplinares. Consideramos importante envolver as crianças, numa visão de integração entre os campos de conhecimento, buscando, sobretudo, propiciar o exercício de relacioná-los aos aprendizados linguísticos e, assim, promover a compreensão de que os campos de conhecimento estão em permanente simbiose. Percebemos que as crianças aprendem, de forma significativa, nas aulas de Língua Portuguesa, conteúdos de outros campos disciplinares e que estes são ferramentas importantes durante o processo de alfabetização e letramento, quando adotamos uma perspectiva interdisciplinar.

Compreendemos que a escrita de textos definitórios, orientada por uma sequência didática que propõe reflexões metalinguísticas relacionadas à unidade linguística denominada *palavra*, contribuem para o desenvolvimento de capacidades de leitura, produção e interpretação de textos. Além disso, permitem desenvolver a compreensão de que existem modos diferentes de explicar a mesma palavra, formas que, sobretudo, poderão variar de acordo com o contexto e as condições gerais de produção, principalmente daquelas relativas às diferenças entre uma explicação dada oralmente ou por meio de um texto escrito.

A experiência aqui apresentada está longe de ser considerada completa ou acabada devido, principalmente, ao pequeno tempo em que foi realizada, o que não permitiu a abordagem de outros aspectos igualmente importantes. Assim, trabalhos com as mesmas intenções deverão ser realizados para que as crianças desenvolvam e consolidem as capacidades almejadas. Enfatizamos, contudo, a necessidade de abordagens que visem a ampliação vocabular dos aprendizes desde o início do processo de alfabetização, por meio de estudos de temas que sejam atrativos para o grupo e realizando propostas que visem às reflexões de caráter metalinguístico de forma sistematizada, fundamentais para que haja ampliação relativa ao significado de palavras e das relações entre elas. Compreendemos que a presente abordagem reconhece e valoriza cada elaboração do aprendiz ao favorecer o aprendizado da definição de palavras e propiciar o exercício de busca de palavras no léxico mental e das relações semânticas e sintáticas existentes entre elas.

Finalmente, consideramos que a orientação metodológica adotada favorece a compreensão aprofundada da temática estudada por utilizar fontes e gêneros textuais variados e por possibilitar a leitura, a observação e a discussão a respeito das diferentes formas de apresentação de um conteúdo.

Destacamos, sobretudo, que a apresentação de um conteúdo, orientada a conhecer mais especificamente um gênero de texto da cultura escrita, principalmente ao ensinar as crianças a definir palavras, promove mudanças significativas nos textos definitórios produzidos por elas, que passam a apresentar os aprendizados que obtiveram tanto no que se refere à escrita do gênero, como daqueles referentes ao conteúdo temático. Entendemos que essas modificações ocorrem devido ao aprendizado específico das características discursivas do gênero textual em questão, bem como do suporte às reflexões metalinguísticas que foram realizadas durante a abordagem, principalmente daquelas que evidenciam a palavra como unidade de sentido, suscetível de ser analisada e explicada por meio de um texto escrito.

Referências

- CORONADO, Ana Teberosky. BLANCO, Aneska Ortega. **Aprendizaje del Vocabulário:** una experiencia formativa em curto curso de Educación primaria. Monográfico/ Universidade de Barcelona, 2017.
- GRIFFO, Clénice. **Propuesta de intervención en el aprendizaje metalinguístico de la definición de palabras.** Barcelona: Universidade de Barcelona (tese de doutorado), 2011.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. **Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita.** São Paulo: cadernos cenpec v.4, n.1, p.5-15, 2014.
- TEBEROSKY, Ana. **La influencia de la escritura en el aprendizaje del vocabulario.** El ejemplo de la definición. Universidad de Barcelona, 2002.

Capítulo 7

**TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS E
GAMIFICAÇÃO: ANÁLISE DE
EXPERIÊNCIAS EM GRUPO DE
PESQUISA**

**Adriana Lúcia Oliveira Ramos
Luciano de Souza Santos
Geam Karlo Gomes**

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E GAMIFICAÇÃO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS EM GRUPO DE PESQUISA

Adriana Lúcia Oliveira Ramos

Membro do ITESI – Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário; Mestranda no programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares – PPGFPPI – UPE – Campus Petrolina; Especialista em Informática Educativa pela UFRPE; Graduada em Letras pela UPE; email: adrianalramos@hotmail.com

Luciano de Souza Santos

Membro do ITESI – Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário; Bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC; Graduando em Letras – Espanhol pela UPE - Campus Petrolina; email: l.sosa1371@gmail.com

Geam Karlo Gomes

Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco, Brasil; Membro do ITESI: Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário; Doutorado em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil(2017); email: geam.k@upe.br

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo a análise das experiências vivenciadas acerca do uso das tecnologias digitais, multiletramentos e gamificação voltados para a educação dentro do grupo de estudo Multiletramentos e TIDCs, que está integrado ao grupo de pesquisa ITESI – Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário, da UPE – Campus Petrolina, composto por graduandos, pós-graduandos, professores e alunos da Rede Pública de Ensino. Para isso, recorreu-se à abordagem quantitativa, com objetivo descritivo e o procedimento metodológico estudo de caso, com a utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários e fichas de avaliação elaborados no *Google Forms* e reuniões remotas realizadas e gravadas pelo *Google Meet*. A partir disso, percebeu-se que as estratégias pedagógicas associadas ao uso das tecnologias educacionais e metodologias ativas ainda não estavam sendo implementadas de forma eficaz nas vivências educativas dos participantes pesquisados, os quais não se sentiam totalmente preparados para incorporar essas metodologias na sua prática docente. Contudo, concluiu-se que

esses encontros formativos contribuíram para a construção da identidade docente, uma vez que proporcionaram aos seus membros experiências criativas, inovadoras e significativas de forma a garantir um exercício docente que seja capaz de se reinventar frente às novas demandas e expectativas do cenário educacional contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias educacionais. Gamificação. Multiletramentos.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the experiences of the use of digital technologies, multiliteracies and gamification aimed at education within the study group Multiliteracies and TIDCs, which is part of the research group ITESI - Interdisciplinary Itineraries in Studies on the Imaginary, from UPE – Campus Petrolina, composed of undergraduates, graduate students, teachers and students from the Public Education Network. For this, we used a quantitative approach, with a descriptive objective and the methodological procedure of case study, with the use of the following data collection instruments: questionnaires and evaluation sheets prepared in Google Forms and remote meetings held and recorded by Google Meet. From this, it was noticed that the pedagogical strategies associated with the use of educational technologies and active methodologies were still not being effectively implemented in the educational experiences of the researched participants, who did not feel fully prepared to incorporate these methodologies in their teaching practice. . However, it was concluded that these formative meetings contributed to the construction of the teaching identity, as they provided their members with creative, innovative and significant experiences in order to guarantee a teaching exercise that is capable of reinventing itself in the face of new demands and expectations of the contemporary educational setting.

KEYWORDS: Educational Technologies; Gamification; Multiliteracies.

1. INTRODUÇÃO

A globalização e as constantes alterações e exigências do setor produtivo reforçam demandas sociais que são refletidas no ambiente escolar, gerando a necessidade de um processo educativo mais condizente com a vida moderna e que assegure aos estudantes acesso às diferentes formas de comunicação. Além disso, requisita-se formação de um novo cidadão: crítico, criativo, engajado e comprometido nas práticas sociais.

Diante do exposto, é importante que os educadores se apropriem das novas tecnologias da informação e da comunicação e seus multiletramentos. Igualmente, as práticas pedagógicas precisam ser engajadas, colaborativas e inovadoras.

Nesse sentido, o presente trabalho foi desenvolvido no grupo de estudo Multiletramentos e TIDCs, integrado ao grupo de pesquisa ITESI – Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário, da UPE – Campus Petrolina, composto de graduandos, pós-graduandos, professores e alunos da Rede Pública de

Ensino, objetivando a análise das experiências vivenciadas acerca das tecnologias digitais e multiletramentos.

As atividades de extensão desenvolvidas na Universidade de Pernambuco, no tocante ao Curso de Letras, visam o fortalecimento da inter-relação entre a formação inicial e continuada de professores. O Ateliê de estudos *MULTILETRAMENTOS & TDICs*, configurado como uma atividade de extensão, realiza estudos sobre tecnologias digitais, multiletramentos, mediação pedagógica, gamificação, socialização de projetos de pesquisa, além de outros aspectos intrínsecos ao desenvolvimento e condução de grupo específico de estudos.

A principal motivação sobre a necessidade de realizar este estudo é a legítima preocupação dos pesquisadores sobre as potencialidades e a condução dessa atividade de extensão como forma de promover o engajamento dos participantes empírica e teoricamente durante os encontros. Dessa forma, questiona-se: Como o estudante do curso de Letras está construindo sua identidade docente a partir das novas possibilidades de aprendizagem geradas em tempos de tecnologias digitais e das metodologias ativas?

Essa investigação justifica-se pela sua relevância científica, visto que há uma necessidade acadêmica em buscar meios que fomentem a cultura da pesquisa e a discussão sobre temáticas que atendam às demandas sociais.

A fim de responder a problemática, apresenta-se como objetivo geral: analisar as experiências vivenciadas dentro do grupo de estudo Multiletramentos e TIDCs acerca do uso das tecnologias digitais, multiletramentos e gamificação voltados para a educação. Como objetivos específicos pode-se destacar: a) investigar o perfil dos integrantes pesquisados e suas experiências sobre as tecnologias educacionais e a gamificação; b) examinar os depoimentos dos membros dos grupos sobre suas vivências com as tecnologias educacionais e gamificação e c) apontar o nível de contribuição dos encontros formativos para a aprendizagem dos discentes acerca das tecnologias educacionais e da gamificação.

Para atingir os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, desenvolvida por meio dos procedimentos de estudo de caso.

Para fundamentação deste estudo, fez-se necessária a leitura de teóricos como Moran, Masetto & Behrens (2000) que tratam de questões sobre as tecnologias educacionais e mediação pedagógica, além de Alves (2015) e Burke (2015) que

tratam sobre gamificação. A metodologia da pesquisa qualitativa é apoiada em Gerhardt & Silveira (2009) e Prodanov (2013).

Apresentaremos também como corpus do artigo a revisão bibliográfica, na qual serão elencadas questões sobre as tecnologias digitais e multiletramentos. Na sequência, ainda será feita a descrição da metodologia aplicada, detalhando os resultados alcançados através dos instrumentos de pesquisa utilizados para o estudo.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Inserir as tecnologias no ambiente educacional com o objetivo de facilitar e promover um ensino contextualizado tem sido pauta de muitos debates no Brasil. Nesse sentido, cabe um diálogo acerca da relação tecnologia e educação em sala de aula. Diante da globalização, de novas pesquisas e comunicações, as práticas educativas deixam, paulatinamente, o modelo tradicional em que o aluno era o receptor e o professor o detentor do conhecimento absoluto. Logo, novos papéis são assumidos, o aluno passa a ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem, ao aluno cabe ser autônomo do saber. Para isso, o professor também toma um novo papel, no qual segundo Valente (1993), o docente deve ser um criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo.

Vale destacar que com a ascensão da tecnologia no contexto escolar, o professor não perde seu papel, como se pode pensar, tendo em vista que, no imaginário coletivo tem-se ainda, enraizado a ideia do professor como expositor de conteúdos. Isso causa temor entre professores que não estão acostumados com o uso das tecnologias a favor da educação. O temor advém da desvalorização, do não prestígio. Todavia, de nada adianta ter os instrumentos e não saber utilizar. Assim, como defende Moran (2007, p. 12) “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo”. Nessa lógica, é importante que o professor saiba desenvolver novas práticas pedagógicas, nas quais a tecnologia seja um meio para se alcançar, de maneira efetiva, a consolidação do saber.

É condição *sine qua non* que as práticas pedagógicas englobem novas ferramentas tecnológicas não só a fim de facilitar a aprendizagem, mas também de capacitar o educando com habilidades essenciais, as quais serão desenvolvidas quando este chegar ao mercado de trabalho. Assim, para Klein *et al.* (2020, p. 282) “[...] o uso da tecnologia na educação visa estimular o aluno a aprender e proporcionar mudanças, as quais transformam a relação entre o aluno e a escola”. Nessa visão, criam-se novos ambientes, nos quais as tecnologias não possuem uma matéria específica, mas estão em todo o momento e em todas as situações de aprendizagem.

Portanto, é fundamental para os docentes conhecer as ferramentas digitais e buscar atualização constantemente na sua formação educativa. Faz parte do trabalho do professor utilizar as tecnologias educacionais em benefício didático, de forma que ela esteja englobada e atue concomitantemente com os projetos pedagógicos em sala de aula.

3. GAMIFICAÇÃO

Derivada da popularidade dos games e utilizada inicialmente no âmbito empresarial, a gamificação é um conceito emergente e que vem ganhando espaço no ambiente educacional. Consiste em utilizar a mecânica dos jogos para motivar e engajar pessoas, a fim de promover aprendizagens e resolver problemas. Segundo Alves (2014, p. 44), “para mobilizarmos pessoas para a execução de tarefas, solução de problemas e mudança de comportamento é necessário que os desafios criados tenham seu grau de dificuldade ajustado de tal forma que não provoquem o efeito contrário”. Ou seja, uma atividade que não seja adequada para o público em questão pode causar desmotivação.

Na educação, a gamificação tem o papel de motivar e engajar os alunos para realização de tarefas, transformando-os em sujeitos com papel ativo no processo de ensino aprendizagem. Ocupando espaço nas chamadas metodologias ativas, que são estratégias inovadoras, a gamificação tenta dar conta de indivíduos que estão cada vez mais inseridos em espaços digitais, nos quais os métodos tradicionais já não são suficientes e não despertam o interesse dessa clientela. Segundo Almeida (2018), a metodologia ativa tem como característica proporcionar uma inter-relação entre a educação, cultura, sociedade, política e escola, tendo o aluno como centro da atividade e com a intenção de propiciar a aprendizagem. Para o professor, esta

estratégia de ensino contribui para reflexão da prática, além de permitir o acompanhamento progressivo da aprendizagem do aluno.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, apresenta como método de investigação o estudo de caso. A abordagem qualitativa, segundo Prodanov (2013, p. 70) “vai dar conta dos significados das ações e das relações humanas, dos motivos, das atitudes, ou seja, de um lado que não é perceptível nas equações e na estatística”. Em relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva, na qual de acordo com Prodanov (2013, p. 52) “[...] o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles [...]”. No tocante aos procedimentos adotados para este estudo, optou-se pelo estudo de caso o que segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 80) “[...] exige a utilização de documentos, da observação e da coleta de informações diretamente com os principais atores envolvidos no problema [...]”.

A pesquisa foi realizada dentro do grupo de estudos *Multiletramentos e TIDCs*, composto por graduandos do curso de Letras, mestrandos, professores e alunos da Rede Pública de ensino. Os encontros foram realizados quinzenalmente entre os meses de julho a novembro de 2020 no formato remoto. Cada um desses momentos foi previamente organizado através de um calendário, no qual foram distribuídas além das temáticas a indicação de cada participante que conduziria o processo. As temáticas abordadas foram diversificadas e percorreram o campo das tecnologias educacionais, gamificação, pedagogia dos multiletramentos e weboficinas sobre o uso de diferentes ferramentas digitais.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: questionários, fichas de avaliação e os vídeos com as gravações dos encontros. Os vídeos foram gravados através da ferramenta do *Google Meet*, na qual também era realizado os encontros remotos. A partir dos vídeos, foi possível examinar as estratégias e as potencialidades dos recursos aplicados pelos participantes do grupo na condução dos encontros formativos, além de debater os efeitos advindos do uso das tecnologias e das metodologias ativas na prática docente. O questionário apresentou questões mistas (abertas e fechadas) e as fichas de avaliação do encontro foram constituídos por questões fechadas, ambos desenvolvidos no *Google Formulários*. Com o questionário buscou-se investigar o perfil dos integrantes pesquisados e suas experiências sobre

as TIDCs e a gamificação. O intuito das fichas de avaliação foi apontar o resultado das avaliações dos encontros formativos.

Após a coleta de todo o material foi feita a tabulação dos dados do questionário e das fichas de avaliação, bem como a observação dos vídeos gravados. A partir da organização de todo material coletado, foram apresentados os resultados e a discussão a seguir.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi desenvolvida de forma remota no grupo de estudo Multiletramentos e TIDCs, no período de julho a novembro de 2020, e teve como objetivo analisar as experiências vivenciadas pelos seus integrantes acerca dessas temáticas. Foram utilizadas fichas de avaliação, questionários e gravações de vídeos como instrumentos de coleta de dados.

5.1 Questionário

O primeiro instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário. O mesmo foi aplicado antes de começarmos as atividades do grupo de estudo e teve como objetivo investigar o perfil dos integrantes pesquisados e suas experiências sobre as tecnologias educacionais e a gamificação. As informações coletadas traçaram um panorama sobre o repertório dos membros do grupo acerca dessas temáticas. O questionário foi respondido por 15 membros do grupo e apresentou os seguintes resultados:

Inicialmente buscou-se traçar um perfil dos pesquisados e em relação a esse item podemos destacar que 86,66% dos participantes eram mulheres e apenas 13,33% eram homens. Dentre eles estavam 11 graduandos, 3 mestrands e 1 professor da Rede Pública de Ensino. O questionário foi dividido em tópicos para melhor organização das informações. A primeira parte do questionário versa sobre as experiências pessoais com as tecnologias educacionais e gamificação, os resultados apresentados foram:

- ✓ Os respondentes compreendem as tecnologias educacionais sob perspectivas diferentes, mas demonstram ter uma noção de conhecimento sobre o assunto;
- ✓ A sala de aula, cursos online, processos formativos dos professores e a realização

de pesquisas foram as situações apontadas na qual eles fazem uso das tecnologias educacionais;

- ✓ 66% dos participantes afirmaram que as tecnologias educacionais foram inseridas na sua formação inicial;
- ✓ Entretanto, destacam que foram apresentadas de forma muito tímida, rara e precária, através de aulas expositivas e pesquisas em sites e blogs. Apenas 1 dos respondentes destacou o uso dos celulares como uma tecnologia educacional;
- ✓ Sobre o significado de gamificação apenas 2 respondentes estabeleceram um conceito aproximado do real significado do termo e os demais deram respostas difusas ou afirmaram desconhecimento da terminologia;
- ✓ Em relação a questão de ter participado ou implementado alguma atividade gamificada: 5 respondentes afirmaram ter participado de algo parecido através do uso da ferramenta Kahoot, 1 dos integrantes conseguiu implementar em aulas de Língua Portuguesa e os demais não tiveram acesso a nenhuma atividade gamificada;
- ✓ 86,70% dos participantes afirmaram que não tiveram nenhuma experiência com a prática gamificada no seu curso de graduação;
- ✓ Ao se questionar como ocorreu a prática gamificada na graduação, apenas 2 respondentes descreveram como se deu essa experimentação e os demais não tiveram nenhuma experiência.

A partir dos resultados apresentados, conclui-se que os conceitos sobre tecnologias educacionais são difusos entre os integrantes do grupo e que a terminologia “gamificação” nem é conhecida por todos.

Sobre as experiências com uso dessas estratégias ficou claro que são limitadas ou inexistentes e que torna-se urgente a implementação dessas práticas desde a formação inicial. Para Moran, Masetto & Behrens (2000, p. 136) “[...] A desvalorização da tecnologia, bem como desses outros aspectos, trouxe, muitas vezes, para o campo da educação, certo descompromisso com o processo de aprendizagem, seus resultados e suas consequências na formação do homem e do cidadão.” Portanto, cabe à universidade oferecer situações de aprendizagem, principalmente com as novas tecnologias e metodologias inovadoras que permitam ampliar e a modificar as formas de ensinar e de aprender.

Na segunda parte do questionário a abordagem é sobre as tecnologias educacionais e a gamificação na sala de aula. Na primeira pergunta dessa fase do questionário sugere-se o que poderia ser dito para encorajar o uso das tecnologias educacionais em sala de aula e os respondentes destacaram os pontos positivos dessas ferramentas e a necessidade dos professores conhecerem e explorarem mais os recursos digitais:

- ✓ 66,7% dos participantes não presenciaram, no estágio ou aula prática, o uso de tecnologias educacionais;
- ✓ Sobre as relações do uso das tecnologias educacionais dentro da sala de aula: 4 respondentes avaliaram positivamente; 2 informaram o uso regular das tecnologias; 4 destacaram a pouca frequência no uso e o demais avaliaram a necessidade dos professores introduzirem sua utilização na sala de aula;
- ✓ Nos relatos sobre as experiências exitosas com o uso das tecnologias foi destacado o uso de recursos como Datashow, notebook, celulares; Apps como Duolingo, Instagram e Facebook; sites, quiz, vídeos, slides. Apenas 3 respondentes afirmaram não ter tido nenhuma experiência exitosa com tecnologias na escola;
- ✓ 73,3% dos participantes se sentem razoavelmente seguros e preparados para o uso das tecnologias educacionais em sua prática docente;
- ✓ Os respondentes classificam a gamificação como uma metodologia diferenciada que possibilitaria um maior envolvimento dos alunos, sendo assim, utilizariam essa afirmação como forma de encorajar o uso da gamificação em sala de aula. No entanto, 4 deles não opinaram por desconhecer esta metodologia de ensino;
- ✓ 86,7% não presenciaram, no estágio ou aula prática, o uso de gamificação;
- ✓ Sobre os argumentos para defender o uso das estratégias de gamificação em sala de aula, os respondentes não opinaram pelo fato de não ter experiência com essa metodologia de ensino, mas 1 deles destacou a necessidade de aprofundamento da temática durante a graduação. Poucos respondentes avaliaram como positiva a relação do uso da gamificação dentro da sala de aula, pois a maioria não tem experiência ou nunca utilizaram a estratégia;
- ✓ Nos relatos sobre as experiências exitosas com o uso gamificação apenas 3 respondentes afirmaram já ter vivenciado através do uso do Duolingo, de um Game Quiz e de um Quiz Creator;

- ✓ Apenas 13,3% dos participantes se sentem muito preparados para o uso de gamificação em sua prática docente e 33,3% dos participantes se sentem despreparados para o uso de gamificação em sua prática docente.

A partir da análise das respostas da segunda parte do questionário conclui-se que o uso das tecnologias é considerado pelos integrantes do grupo como um ponto positivo para o uso educacional e que existe a necessidade dos professores se apropriarem desses recursos. A gamificação também foi considerada uma metodologia inovadora e capaz de envolver e engajar os alunos.

Entretanto, a maioria dos integrantes não vivenciaram no estágio ou aula prática, o uso de tecnologias educacionais e muito menos da gamificação, informando a pouca frequência ou a inexistência dessas estratégias no âmbito escolar. Para Moran, Masetto & Behrens (2000, p. 72) “a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora [...]”. Essa questão nunca foi tão atual. Torna-se imperativo ofertar desde a formação inicial subsídios para o fortalecimento da prática docente para atuar face às transformações da sociedade digital e tecnológica.

Moran, Masetto & Behrens (2000, p. 63) afirma que “Para ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos [...]”. Quanto ao uso das tecnologias educacionais na prática docente, a maioria dos participantes se sentem razoavelmente seguros e preparados. Já em se tratando da gamificação, os integrantes do grupo não se sentem preparados para seu uso na prática docente.

Conclui-se que os resultados apresentados demonstram que existe uma lacuna na formação inicial no tocante às tecnologias educativas e principalmente às metodologias ativas, a qual compromete de forma imperativa a construção da identidade docente para o uso dessas ferramentas. O despreparo, a teorização sem nenhuma prática torna difícil exigir desses estudantes inovação dos processos educativos, apesar do fato de estarem imerso numa sociedade tecnológica, sem a vivência na licenciatura perde-se a oportunidade da implementação dessas estratégias a favor da aprendizagem.

5.2 Vídeos

O segundo instrumento adotado para coleta de dados foram os vídeos dos encontros formativos gravados através da ferramenta Google Meet. A partir dos vídeos foi possível examinar os depoimentos dos membros dos grupos sobre suas vivências com as tecnologias educacionais e gamificação. Com esse instrumento espera-se ter uma nova perspectiva para a análise das experiências dos discentes, vislumbrando uma abordagem pautada na prática de uma atividade lúdica. Foram realizados 8 encontros, todos no formato remoto e versavam as seguintes temáticas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Temáticas dos encontros formativos

Data do encontro	Temáticas
29/07/2020	Tecnologias Educacionais: ideias e práticas.
12/08/2020	Socialização de produtos a partir do uso de ferramentas digitais: Word online, Edpuzzle, Padlet, Google Hangouts, Adobe, Planilha Google / Excel online, Jamboard e Apresentação online.
26/08/2020	Gamificação (Roda de conversa com Moran) sobre o texto Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.
09/09/2020	Estudo do texto: <i>Tecnologia e poder semiótico: Escrever, hoje</i> , de Ana Elisa Ribeiro.
23/09/2020	Estudo do texto: <i>Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional</i> , de Themis Rondão Barbosa da Costa Silva.
07/10/2020	Estudo do texto: <i>Tecnologias digitais no processo de alfabetização na Educação Infantil: uma breve revisão da literatura</i> , de Tânia Mara Rubin Deutschmann.
21/10/2020	Socialização das Pesquisas: <i>A Pedagogia dos Multiletramentos no Curso de Letras: um estudo de caso em Pernambuco</i> , de Ana Marcia dos Santos Honorato da Silva e <i>TDICS nas aulas de Língua Portuguesa: um estudo sobre práticas docentes no Ensino Médio</i> , de Auricélia Pires de Vasconcelos Belarmino.
04/11/2020	Socialização das Pesquisas: <i>Gamificação no ensino de Língua Portuguesa: estudo da prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Petrolina</i> , de Adriana Lúcia Oliveira Ramos.

Fonte: Autores

Como recorte para este estudo foi feita a análise do dia 26/08/2020 que trata sobre a temática Gamificação. Para a realização do encontro foi necessário socializar antecipadamente com o grupo os seguintes materiais para realização de uma proposta gamificada: o texto de José Manuel Moran da obra “Novas tecnologias e

mediação pedagógica” (2000); a divisão dos componentes em subgrupos e os desafios a serem cumpridos. Abaixo segue o quadro com a organização da proposta gamificada:

Quadro 2 – Proposta gamificada

NOME DA GAMIFICAÇÃO	Roda de conversa com Moran.
NECESSIDADE PEDAGÓGICA	Estimular a leitura e o debate no grupo de estudos de Multiletramentos de TIDCs.
META (Vitória)	Conquistar mais pontos que os grupos adversários.
RECOMPENSA	Cupom de desconto para participar do SINJUVE – I Simpósio Internacional Juventudes E Educação / Prêmio bônus: Bolo de rolo para o grupo que conquistar maior número de pontos.
RESTRIÇÕES	Obedecer o tempo dado para cada grupo se posicionar (1min) / Respeitar as devolutivas dos participantes
DINÂMICA (Como ganhar?)	Completar mais desafios que os seus adversários; Acertar as questões propostas nos desafios.
FEEDBACK	Através da marcação do placar para contagem de pontos.
MECÂNICA (Regras)	✓ Manter as câmeras ligadas e “hands up”; ✓ Quem responde é aquele que se inscreve primeiro no chat usando as letras indicativas do grupo (A, B ou C); ✓ Um mesmo componente do grupo não pode responder mais de um desafio; ✓ Se o tempo estipulado foi ultrapassado, passa-se para o outro grupo o direito de resposta; ✓ Um membro do grupo de Multiletramentos e TIDCs ficará escalado para controlar o tempo e o placar.

Fonte: Autores

Segundo Burke (2015, p. 16), a gamificação pode ser definida como “o uso de design de experiências digitais e mecânicas de jogos para motivar e engajar as pessoas para que elas atinjam seus objetivos”. Ao examinar as estratégias e potencialidades da proposta gamificada é possível identificar a mecânica de jogos incorporados a esse ambiente, tais como: os **desafios** (atividades sempre em forma de desafios), a **sorte** (inserido através da inscrição do grupo no CHAT), **badges** (recompensas) e o **placar** (estimula a competição e dá o feedback aos participantes). A gamificação estimula a cooperação entre os membros das equipes.

Ainda segundo Burke (2015), a motivação é fundamental para que as pessoas se envolvam e realizem as ações propostas. A autonomia, o domínio e o propósito são fatores que atuam diretamente na motivação do indivíduo e os mesmos podem ser

observados nessa proposta de atividade gamificada. No que tange a autonomia, percebe-se a presença deste elemento a partir da escolha e decisão de responder os desafios, bem como de repassar a tarefa para outro grupo; o domínio (a necessidade de avançar), o ambiente mostrará o “progresso” do grupo através das respostas aos desafios, pontos adquiridos e badges alcançados; já em relação ao propósito, estão presentes o estímulo à leitura, a cooperação e a partilha de experiências que caracterizam o objetivo do grupo de estudos.

Durante o desenvolvimento da atividade, os membros do grupo se mantiveram atentos e envolvidos, a discussão do texto ficou mais dinâmica e oportunizou a participação de todos os membros dos subgrupos.

Em resposta à primeira questão do desafio sobre as expectativas para o uso das novas tecnologias na educação, o membro 1 afirma que “[...] espera-se uma aprendizagem ativa do aluno, que ele aprenda através da experimentação, aprenda através de projetos, com vivências, [...] da aprendizagem dinâmica [...]”. Aqui a integrante do grupo ainda ressalta a importância das contribuições do texto de Moran, que como um visionário já retratava sobre as soluções rápidas para o ensino.

Sobre o desafio de descrever papéis do professor com acesso às tecnologias para se tornar um orientador/mediador da aprendizagem, o membro 2 respondeu que “[...] a escola precisa reaprender a ser uma organização significativa e inovadora e para tanto é preciso dar oportunidade ao estudante de ser protagonista. Atualmente se discute muito sobre sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa e é isso que é mediação [...] o professor precisa ser mediador e não apenas transmissor [...]”. Aqui o participante introduz a sua fala com a citação de Moran que alerta sobre o papel do professor no processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias educacionais.

No próximo desafio pede-se a apresentação de propostas de utilização do vídeo na educação escolar e o membro 3 sugeriu duas propostas contidas no texto: “[...] vídeo como sensibilização e vídeo como ilustração [...]”. Após a escolha o participante explicou em detalhes a metodologia e o objetivo de cada proposta. Na sequência, o desafio solicitava a apresentação de dinâmicas de análise na utilização do vídeo na sala de aula, para isso o membro 4 explicitou sobre como “[...] completar vídeo [...] e modificar vídeos [...]”.

Um outro desafio pede para apontar propostas metodológicas para o uso do computador e da internet, nisso o membro 5 contribuiu: “[...] facilitar o acesso dos estudantes e também dos professores com a internet [...] laboratórios [...] e ajudar no

uso dos aplicativos [...]”. Em relação às questões que a internet coloca ao professor, o membro 6 respondeu: “[...] dificuldades de navegação, [...] acúmulo de material [...] na triagem e confusão na hora de pesquisar [...]”. No último desafio questiona que mudanças poderão acontecer no ensino presencial pós - pandemia e com a experiência do uso das tecnologias no ensino remoto? Sobre isso o membro 7 respondeu: “[...] fazer com que os professores e alunos usem mais as tecnologias já que hoje está sendo bem forçado usar [...]”.

Observa-se que a estratégia da atividade gamificada trouxe engajamento ao grupo, pois cada membro se preocupou na pré-leitura cuidadosa do material a fim de não prejudicar a sua equipe, além de promover uma competição que rendeu a atenção dos envolvidos. Baseado nos depoimentos dos participantes, verificou-se que o texto teve uma boa aceitação, pois Moran é um autor à frente do seu tempo e já trazia nesse texto questões importantes e atuais sobre tecnologias, metodologias inovadoras e mediação pedagógica. Outro ponto importante a destacar foi a oportunidade de experimentação da estratégia gamificada que pode ser reproduzida na prática docente dos membros do grupo.

A partir dos depoimentos conclui-se que os efeitos da atividade gamificada foram desafiadores e motivacionais, o que do ponto de vista docente devem ser elementos intrínsecos ao se promover as atividades educacionais. Com esse instrumento de coleta de dados já é possível observar uma mudança no posicionamento dos componentes do grupo, visto que essas permitiram tanto a construção de um embasamento teórico como a oportunidade de reavaliar práticas tradicionais e mecânicas ao experienciar as novas possibilidades de aprendizagem com uso de tecnologias educacionais e gamificação.

5.3 Fichas de avaliação

Outro instrumento aplicado foram as fichas de avaliação, que apontaram o nível de contribuição dos encontros formativos para a aprendizagem dos discentes acerca das tecnologias educacionais e da gamificação, numerando de 1 a 5, a saber: (1) Insatisfatório e (5) Muito satisfatório. Essas fichas contribuíram para ampliar a análise das experiências vivenciadas no grupo de Multiletramentos e TIDCs, uma vez que indicam a visão pessoal de cada componente sobre as discussões e estratégias

aplicadas no período. Os resultados dos 8 encontros realizados estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3 – Resultado das fichas de avaliação

Dia do encontro	Percentual de participantes que fizeram avaliação	Resultado da avaliação
29/07/2020	90,9%	Muito satisfatório
12/08/2020	100%	Muito satisfatório
26/08/2020	94,7%	Muito satisfatório
09/09/2020	100%	Muito satisfatório
23/09/2020	97,1%	Muito satisfatório
07/10/2020	88,9%	Muito satisfatório
21/10/2020	100%	Muito satisfatório
04/11/2020	100%	Muito satisfatório

Fonte: Autores

Segundo Carlini-Cotrim (1996) “[...] As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo [...]”. As interações, as discussões, os relatos e as aplicações práticas desenvolvidas no grupo de estudo fortaleceram os conhecimentos dos discentes sobre as tecnologias educacionais, multiletramentos e gamificação, e conforme os resultados apresentados, conclui-se que foram experiências significativas para os seus membros e que podem contribuir na construção de sua identidade docente acerca das temáticas abordadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar como o estudante do Curso de Letras está construindo sua identidade docente a partir das novas possibilidades de aprendizagem geradas em tempos de tecnologias digitais e das metodologias ativas.

Observando o percurso formativo desses discentes no ano de 2020, foi possível verificar, inicialmente e através dos seus depoimentos, que as estratégias pedagógicas associadas ao uso das tecnologias educacionais e metodologias ativas ainda não estavam sendo implementadas de forma eficaz nas suas vivências educativas. Dessa forma, os participantes pesquisados não se sentiam totalmente preparados para incorporar essas metodologias na sua prática docente. Essa fragilidade na formação dos discentes podem ter reflexos diretos no cenário escolar, principalmente no fazer pedagógico, na percepção do professor em pautar suas metodologias com objetivos significativos aproveitando todas as ferramentas digitais ou analógicas no processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, também foi possível observar que ao longo dos encontros do grupo essas percepções foram sendo modificadas e os depoimentos e as avaliações dos seus membros revelaram que as expectativas foram atendidas e trouxeram à tona discussões e experimentações relevantes sobre tecnologias educacionais e gamificação, além do fortalecimento da inter-relação entre a formação inicial e continuada dos professores.

Evidencia-se, assim, que a construção da identidade docente desses estudantes foi fortalecida, uma vez que numa sociedade plena de tecnologias, é de suma importância que a formação inicial possa agregar experiências criativas, inovadoras e significativas de forma a garantir um exercício docente que seja capaz de se reinventar frente às novas demandas e expectativas de um mundo globalizado. A aplicação dessas estratégias podem melhorar as relações em salas de aula, além de fomentar a ideia de que a construção do conhecimento perpassa pela interação com ambientes diversificados de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. In.: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática**. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora. 2015. 172 p.

ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional** [versão eletrônica]. Joinville: SC, 2018. 99 p.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. Tradução: Sieben Gruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015. 166 p. Título original: Gamify: how gamification motives people to do extraordinary things.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. **Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias**. Rev. Saúde Pública, 30 (3): 285-93, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

KLEIN, D. R.; CANEVESI, F. C. S.; FEIX, A. R.; GRESELE, J. F. P.; WILHELM, E. M. de S. **Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino**. EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. 175 p - (Coleção Papirus Educação).

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

Capítulo 8

**INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA
INSTITUCIONAL NO
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

Yasmin de Paula Santos

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL NO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Yasmin de Paula Santos

Especialista em Educação infantil - Faculdade de Educação São Luís. Graduada em Psicopedagogia – Universidade Federal da Paraíba. Graduanda em Pedagogia – Centro Universitário Uninta. Professora polivalente. E-mail: yasminpcd@hotmail.com

RESUMO

O artigo ora apresentado foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa acerca das dificuldades de aprendizagem implicadas no Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), cujo objetivo consistiu em demonstrar a atuação psicopedagógica institucional escolar, junto a uma criança diagnosticada com TDAH. A mesma trata-se de um estudo de caso, desenvolvido por meio da aplicação do protocolo de observação, análise dos cadernos escolares do aluno e entrevista estruturada com a docente em sala de aula. Os resultados indicaram que são muitas as dificuldades de aprendizagem do sujeito com TDAH, e a falta de formação adequada acerca do transtorno, dificulta o planejamento das atividades propostas pela docente. Assim, concluímos que a atuação psicopedagógica no âmbito escolar, é pertinente, uma vez que oferece contribuições importantes para a otimização do processo de aprendizagem dos escolares com TDAH.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Atuação psicopedagógica institucional.

ABSTRACT

The article presented herein constitutes a qualitative research about the learning difficulties involved in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), whose purpose is to demonstrate the institutional psychopedagogical performance with a child diagnosed with ADHD. For the methodological development, we adopted a case study with the application of the observation protocol, analysis of student's school notebooks and structured interview with the teacher in the classroom. The results indicated that there are many learning difficulties in the individual with ADHD, and, indeed, the lack of adequate training on the disorder, entails difficulties as regards the planning of activities postulated by the teachers.

We conclude that the role of the educational psychologist in the school is relevant, since it offers important contributions to the optimization of the learning process of students with ADHD.

Keywords: Learning disabilities. attention deficit hyperactivity disorder. Institutional psychopedagogical action.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar esta temática surgiu das observações realizadas na vivência do estágio supervisionado I e II, junto a uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem e laudo diagnóstico, indicativo de Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Segundo Seabra (2013), entende-se por Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade uma dificuldade de aprendizagem específica, uma vez que o indivíduo apresenta dificuldades para concentrar-se por um período de tempo considerável, desviando-se das informações e estímulos principais. O Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é o transtorno neuropsiquiátrico mais frequentemente diagnosticado na infância, podendo persistir até a idade adulta em torno de 60 a 70% dos casos (MATTOS *et al.*, 2006).

Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), afirmam que o TDAH e sua relação com as dificuldades de aprendizagem constituem a principal causa que levam as crianças em fase escolar, a procurarem consulta neuropediátrica. Em face dessa realidade tentamos encontrar respostas ao seguinte questionamento: Qual a contribuição do psicopedagogo institucional junto a uma criança com diagnóstico de TDAH, que apresenta dificuldades de aprendizagem?

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo geral demonstrar a atuação Psicopedagógica institucional junto a uma criança diagnosticada com TDAH, que apresenta dificuldades de aprendizagem. Especificamente, buscamos observar a criança com TDAH em sala de aula; identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pela criança com TDAH; sugerir a docente atividades a serem desenvolvidas pela criança com TDAH, com vistas a otimização do seu processo de aprendizagem.

Para o desenvolvimento da base teórica que subsidiará a análise do caso recorreremos a autores como: Pinheiro, Lourenceti e Santos (2010), Fonseca (1995), Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), Seabra (2013), Sousa (2011), Vasconcelos e Monteiro (2009) e outros.

Assim, esperamos com este estudo demonstrar a atuação psicopedagógica institucional escolar, oferecendo subsídios teóricos acerca do TDAH, a fim de suscitar nos profissionais da educação a busca de alternativas para mudar a metodologia de ensino utilizada e minimizar as dificuldades de aprendizagem advindas do referido

transtorno.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DIFICULDADES *VERSUS* TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Para Topczewski (2000), a aprendizagem é a capacidade que as pessoas têm para perceber, compreender e reter na memória as informações. No entanto, é necessário o bom funcionamento cerebral, visto que cada área possui funções diferentes, contribuindo para que os indivíduos atribuam significados às informações obtidas. É na fase escolar que as crianças tendem a apresentar dificuldades de aprendizagem percebidas pelos docentes, ou até mesmo pelos pais em âmbito familiar.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário explicitar a diferenciação entre dificuldades e transtornos de aprendizagem. Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), a primeira refere-se a dificuldades devido a metodologia pedagógica, problemas na instituição familiar, ao não avanço de acordo com a capacidade cognitiva do sujeito, outro aspecto importante é que estes indivíduos não devem apresentar problemas de ordem motora, psicológica, sensorial, etc. Já o segundo, refere-se à inabilidade da aquisição do conhecimento devido à disfunção no sistema nervoso central.

Sousa (2011) afirma que caso a criança apresente dificuldades mais duráveis em termos das habilidades básicas de leitura, escrita ou aritmética, o problema deve ser um distúrbio de aprendizagem. Salieta que as doenças neurológicas que frequentemente causam dificuldades de aprendizagem são a paralisia cerebral e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Deste modo, evidenciamos que as dificuldades de aprendizagem são transitórias, porém, quando apresenta maior durabilidade pode caracterizar um transtorno de aprendizagem, gerando no sujeito um autoconceito negativo. No entanto, ambas merecem atenção, conforme Sousa (2011) a aprendizagem é constituída por diversos fatores e não se pode atribuir uma causa única ao não aprender.

Neste sentido Pinheiro, Lourenceti e Santos (2010), afirmam que se deve ter cuidado na diferenciação entre aqueles que apresentam dificuldades abrangentes de origem social, econômica, cultural, emocional, etc., daqueles que apresentam alterações cognitivas de origem neurológica.

Na percepção de Fonseca (1995), atualmente, as dificuldades de aprendizagem não são vistas apenas pelo viés orgânico, mas também pelos aspectos: social, cultural, psicológico, entre outros; diferenciando-se de estudos anteriores que afirmavam que crianças com dificuldades na aprendizagem recebiam alguns rótulos como: “dementes”, “perturbadas” ou “castigo divino”. Diante deste panorama, a seguir, abordaremos a caracterização do TDAH.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

A *priori* o TDAH era associado à deficiência no comportamento moral e comportamental; a *posteriori*, foi comumente associado a lesões cerebrais, especificamente, no lobo frontal (funções executivas, ou seja, o conjunto de habilidades que fazemos atenção, velocidade do pensamento, memória de trabalho, seleção, etc.) déficits os quais possam explicar parte ou todos os sintomas de desatenção, alertam Pinheiro, Lourenceti e Santos (2010).

O transtorno é mais frequente em meninos, com etiologia genética (vários genes que associados desenvolvem o TDAH) ou ambiental (pré, peri ou pós-natais, condições do ambiente que o sujeito se desenvolve) (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016). Assim, causando prejuízos nas principais áreas da vida do sujeito e tornando-se um desafio para os docentes que não possuem conhecimento acerca do transtorno, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem do sujeito.

Rohde, Dorneles e Costa (2006) consideram que o TDAH é um transtorno neurobiológico com causa genética, mas o fator ambiental, ou seja, as condições do ambiente em que a criança está inserida podem desencadear ou agravar os sintomas: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Seabra (2013), diz que o TDAH tem origem neurobiológica, e atinge o autocontrole (impulsos e atitudes comportamentais) do indivíduo.

Segundo Seabra (2013), boa parte dos materiais elaborados acerca da conceituação do TDAH são de médicos ou psicólogos que consideram as questões neurobiológicas e comportamentais do transtorno, não quer dizer que os psicólogos descartam a origem orgânica ou os médicos neguem que essa condição atinge as atitudes do indivíduo.

Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), de acordo com o DSM-V (Manual de

estatística e diagnóstico de transtornos mentais) lançado em maio de 2013 pela Associação americana de Psiquiatria, há três tipos de apresentação do TDAH: combinado (quando os critérios de desatenção e hiperatividade são preenchidos nos últimos seis meses), predominantemente desatento e predominantemente hiperativo/impulsivo. Os critérios diagnósticos para o TDAH devem abranger seis ou mais sintomas de desatenção ou seis ou mais sintomas de hiperatividade e impulsividade, interferindo no funcionamento social, acadêmico e profissional ou reduzem a qualidade destes, elencados a seguir:

Desatenção:

- Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido, no trabalho ou em outras atividades;
- Frequentemente tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente;
- Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho;
- Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
- Frequentemente reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental prolongado;
- Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., lápis, óculos, etc.);
- Com frequência, é facilmente distraído por estímulos externos;
- Com frequência, é esquecido em relação a atividades cotidianas;

Hiperatividade/impulsividade:

- Frequentemente remexe as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira;
- Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado;
- Frequentemente levanta durante a aula;
- Frequentemente corre ou sobe em objetos em situações em que isto é inadequado;
- Com frequência, não para, agindo como se estivesse com o “motor ligado”;
- Frequentemente fala demais;
- Frequentemente deia escapar a resposta antes de a pergunta ser concluída;
- Frequentemente interrompe ou se intromete;
- Vários sintomas de desatenção ou de hiperatividade/impulsividade estão presentes antes dos 12 anos;
- Vários sintomas de hiperatividade/impulsividade estão presentes em mais de um ambiente;

Vasconcelos e Monteiro (2009) também afirmam que, para o diagnóstico do TDAH o sujeito deverá apresentar os sintomas em mais de um ambiente, e o tratamento é multidisciplinar para minimizar as chances de comorbidades, ou seja, associação com outros transtornos ou quadros de agressividade, que segundo Monteiro (1996) é decorrente da frustração devido às dificuldades de aprendizagem que apresenta ou por seu comportamento ser alvo de rotulações por parte de seus docentes ou seus

pares.

Entretanto, convém ressaltar que, segundo Pinheiro, Lourenceti e Santos (2010), o sujeito com TDAH possui dificuldades na leitura e escrita (omitindo palavras e fragmentos da informação), apresenta problemas com cálculos e de noção espacial, desorganização para o estudo, lentidão ao realizar as atividades e pouco manejo na modulação do afeto. Acrescenta ainda, que deverão ser utilizados métodos de alfabetização diferenciados para auxiliar a conversão grafema-fonema. Deste modo, o aluno receberá a adequação necessária para a sua aprendizagem.

Diante deste panorama, é perceptível que o sujeito com TDAH, necessita de acompanhamento psicopedagógico, para que através de sua práxis, minimize as dificuldades advindas do transtorno.

2.3 A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL NO TDAH

A psicopedagogia surgiu a partir da inquietação e insatisfação dos profissionais que tratavam das dificuldades de aprendizagem (RUBINSTEIN, 1996). Seu objeto de estudo é o processo de aprendizagem e os entraves deste, de modo que, possa desenvolver estratégias/métodos para o sujeito com dificuldades de aprendizagem, recorrendo a diversas áreas do conhecimento como: medicina, psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, entre outras, a fim de fundamentar a sua práxis clínica ou institucional.

O psicopedagogo, na instituição, através das observações acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos sujeitos com TDAH poderão identificar os caminhos e estratégias a serem trilhados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, bem como, sensibilizar e orientar os pais e docentes, no sentido que dialoguem, incentivem e encoraje-os.

Neste sentido Vasconcelos e Monteiro (2009), afirmam que é fundamental que o docente conheça o TDAH, assim, sugerem que o aluno sente-se nas primeiras fileiras, realize atividades com pouco conteúdo, com tempo maior para conclusão destas; Comumente, consideram que o docente deve valorizar as produções do aluno, explicar bem o conteúdo, transformando-os em jogos quando necessário, e estabelecer regras de conduta em sala de aula, pois os alunos com TDAH dificilmente atentam-se nas atividades ou comandos do seu docente; dar ênfase ao aspecto oral nas atividades, dar reforço positivo (elogios) para elevar a autoestima do sujeito e destacar as habilidades que o aluno traz consigo.

É função do psicopedagogo também desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam as habilidades linguísticas, pois Pinheiro, Lourenceti e Santos (2010) consideram a linguagem da criança com TDAH um dos fatores mais prejudicados, por isso é importante desenvolver a consciência fonológica. Vale ressaltar que o sujeito com este transtorno possui dificuldades na escrita, corrobora Figueiral (2010) ou dificuldades motoras finas (ROTTA; OHLWEILLER; RIESGO, 2016). Neste sentido Seabra (2010), sugere que o docente tenha cópias das atividades para que não seja necessário o aluno retirar as atividades da lousa, e utilize o lúdico.

Devemos estimular a atenção seletiva e sustentada do aluno (para que consiga selecionar a informação obtida e manter a atenção nesta), bem como desenvolver a memória de trabalho, como afirma Pinheiro, Lourenceti e Santos (2010). Deverá também, resgatar o desejo do aluno pela aprendizagem dos conteúdos formais do ensino, pois este tende a apresentar baixo-engajamento nas tarefas solicitadas pelo docente e no convívio com seus pares.

Felix *et al.* (2010), afirma que a alfabetização de crianças com TDAH necessita de métodos apropriados para que aprenda a seu modo, através de estratégias dinâmicas e com diversos recursos. É pertinente a colocação do autor, pois é sabido que o aluno não aprenderá de forma significativa, caso não haja recursos que atendam as suas necessidades educacionais.

O psicopedagogo institucional deve ter foco preventivo, diminuindo a frequência das dificuldades de aprendizagem e promovendo a melhoria do ensino, como alerta Scoz (1998). Pode-se também, fazer os devidos encaminhamentos para os profissionais necessários, como: psicopedagogos clínicos, neurologistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, etc. Neste sentido o presente artigo pretende apresentar atividades à docente com vistas a otimização do processo de aprendizagem da criança com TDAH. Assim, para a consecução, do estudo em foco perseguimos o caminho descrito a seguir.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 DELINEAMENTO

A pesquisa ora apresentada trata-se de um estudo de caso na perspectiva da psicopedagogia institucional, com abordagem qualitativa, caracteriza-se como um estudo descritivo, pois segundo Triviños (1987, p. 22), o mesmo tem por finalidade “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

3.2 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada junto a dois participantes: uma criança com sintomas do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) estudante do ensino fundamental, e a docente desta, ambos da rede pública Estadual da cidade de João Pessoa-Paraíba.

3.3 INSTRUMENTO

Para a coleta dos dados fizemos uso dos seguintes instrumentos:

- ✓ Protocolo de observação. Este instrumento é composto por nove itens (relação entre aluno e professor, relação entre alunos e alunos, o modo como o aluno segura o lápis durante a escrita, verificar se o aluno responde aos comandos, verificar se o aluno consegue copiar do quadro, trocas de letras e supressão de palavras, leitura de palavras e pequenos textos, reconhecimento de letras e símbolos), que serviram como norteadores no processo de observação, cujos dados foram registrados no diário de bordo, a fim de identificarmos as dificuldades demonstradas no tocante ao processo de aprendizagem.
- ✓ Análise dos cadernos escolares. Cujos serviu de instrumento para a análise do desempenho da criança em relação às atividades realizadas em sala de aula e em casa, sendo observados os aspectos: organização, distribuição, cuidado com o material, noção espacial, caligrafia, erros cometidos na escrita e outros.
- ✓ Roteiro de entrevista. Cujos finalidade consiste em obtermos informações da docente que auxiliem na identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno em sala de aula. O roteiro foi composto por quatro questões abertas:

“1. Defina, em poucas palavras, o que você entende por Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. 2. Quais as dificuldades que você observa em relação à leitura e escrita da criança diagnosticada com TDAH? 3. Como a criança com TDAH relaciona-se com os colegas em sala de aula? 4. Que tipo de atividades didáticas você oferece durante as aulas para favorecer a aprendizagem da criança com TDAH?”

3.4 PROCEDIMENTOS

Para a realização da pesquisa percorremos os seguintes passos, seguindo os critérios das resoluções 466/12 e 510/16 do Comitê de ética em *pesquisa* com seres humanos: inicialmente, apresentamos à direção da escola, a carta de anuência, a fim de que fosse permitido o acesso à instituição; depois conversamos com a equipe técnico-pedagógica para identificar a criança com diagnóstico de TDAH; logo após, foi enviado aos pais o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que estes autorizassem a participação da criança na pesquisa. No próprio TCLE foi enfatizada a participação voluntária, sendo assegurado o anonimato, podendo desistir a qualquer momento sem prejuízos, e que somente teriam acesso aos dados o pesquisador diretamente envolvido com o projeto.

Após o consentimento do responsável passamos a observar a criança em sala de aula, conforme o protocolo estabelecido, ocasião em que registramos o desempenho da criança durante o processo de ensino aprendizagem, a fim de se evidenciar as dificuldades demonstradas; logo após, solicitamos os cadernos escolares e analisamos o desempenho em relação às atividades desenvolvidas pelo aluno e, finalmente, realizamos a entrevista com a docente da criança, com vistas a obter esclarecimentos sobre o desempenho dela nas atividades escolares, e posteriormente apresentamos a docente algumas sugestões de atividades psicopedagógicas que pudessem ser utilizadas em sala de aula, com a criança, a fim de auxiliá-la nas dificuldades de aprendizagem demonstradas.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

O registro das observações no diário de bordo, da entrevista com a docente e da observação dos cadernos escolares, possibilitou o uso da análise qualitativa, tomando como base as categorias transtorno de déficit de atenção; leitura e escrita; relação entre os alunos e atividades didáticas, apoiada nas orientações de análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), ocasião em que tentamos explicitar com apoio da teoria selecionada as hipóteses que foram surgindo a partir dos dados coletados e, conseqüentemente, foram elaboradas atividades que poderiam ser utilizadas pela docente, no sentido de trabalhar as dificuldades de aprendizagem da criança com TDAH. Desse modo, após expor o percurso metodológico utilizado para desenvolver a pesquisa apresentaremos a seguir, a análise e discussão dos dados obtidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Durante as observações realizadas em sala de aula, evidenciamos que a criança em análise apresentou bom relacionamento com sua docente, e com seus pares demonstrou-se pouco afetivo, visto que reagiu com impulsividade e agressividade em alguns momentos, indicadores que se assemelham aos expostos por Monteiro (1996), enquanto características do TDAH. O aluno respondeu a comandos em alguns momentos, é sinistro e consegue copiar as atividades do quadro, no entanto apresentou dificuldades na motricidade fina. Deste modo, cabe a docente preparar a cópia da atividade proposta a fim de facilitar a realização desta, corrobora Seabra (2010).

Não saber ler palavras ou pequenos textos, apenas algumas sílabas com auxílio da docente e reconhece algumas consoantes. Apresentou escrita lenta e erros nas atividades, como: supressão ou repetição das letras por descuido, não manteve a atenção nas tarefas escolares, não as finalizando, aspectos comumente citados por Pinheiro, Lourenceti e Santos (2010). Distraiu-se facilmente, perdendo ou esquecendo os objetos necessários para o cumprimento das tarefas, usou a borracha diversas vezes mesmo quando não houve necessidade, pareceu não escutar em algumas situações, tais indicativos configuram-se como sintomas de desatenção, conforme alerta Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016).

No tocante aos sintomas de hiperatividade e impulsividade ressaltados por Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), observou-se que o aluno mexeu-se e levantou-se da cadeira com frequência, bem como falava quando deveria permanecer em silêncio, interrompeu as conversas alheias, causando prejuízos no acompanhamento das atividades e rendimento escolar, bem como no convívio com seus pares, comprometendo as áreas: acadêmica, social e comportamental do educando.

No tocante a análise dos cadernos escolares da criança, observamos que este apresentou desorganização, não finalizando as tarefas e demonstrou pouco cuidado com o material escolar. Escreve com letra cursiva, porém, distribui as palavras fora da margem da página, bem como apresentou dificuldades de noção espacial. Não conseguiu realizar cálculos matemáticos sem auxílio, corroborando com o entendimento de Pinheiro, Lourenceti e Santos (2010), acerca das dificuldades de aprendizagem vivenciadas pela criança com TDAH.

O conteúdo da entrevista foi analisado a partir das categorias; transtorno de

déficit de atenção; leitura e escrita; relação entre os alunos; atividades didáticas. Ao ser indagada acerca do entendimento do TDAH, a docente relatou que: *“O déficit de atenção e hiperatividade é quando a criança tem dificuldades de se concentrar e por isso não consegue realizar as atividades em sala de aula”*. Afirmou que o aluno não consegue ler e nunca conclui as atividades solicitadas, apresenta bom relacionamento com seus pares, porém, irrita-se com facilidade e não participa de atividades grupais. Relatou que oferece ao aluno, atividades impressas em folhas sulfite, que segundo Seabra (2010), é o mais indicado para facilitar a aprendizagem da criança com TDAH. Ainda neste sentido, a docente ressaltou que: *“No horário oposto a criança recebe reforço da coordenadora pedagógica para as atividades propostas em sala de aula”*.

Diante do relato da docente, evidenciamos que esta conhece as reais dificuldades de aprendizagem do aluno, mas não apresenta formação adequada acerca do transtorno, assim não oferece os recursos necessários para a aprendizagem da criança, neste sentido Seabra (2010), coloca que não ter conhecimento sobre o TDAH dificulta a proposta pedagógica adequada para a criança. Deste modo, foi proposto à docente que utilizasse em suas aulas estratégias, jogos e materiais que facilitassem o processo de aprendizagem da criança.

Deste modo, propusemos estratégias e atividades lúdicas a docente, no tocante à leitura: a utilização do método fonovisuoarticulatório, alfabeto móvel, atividades escritas e orais, livros infantis com figuras, atividades lúdicas em grupo, avaliações orais, além de permitir o uso de dicionário. Com relação à matemática: recomendou-se que utilizasse recursos audiovisuais, gráficos e esquemas para facilitar a realização de cálculos, jogos pedagógicos ou com material de sucata para contagem, bingo.

E finalmente, com relação à coordenação motora e organização do ambiente em sala de aula sugerimos que utilizasse o recurso da musicalização (assim poderá desenvolver concentração e ritmo), pintura, colagem, dominó e memória de letras, jogos de memória, atividades que desenvolvam a coordenação motora e caligrafia, como: movimento de amarrar (cadarço, laço), fechar/abrir zíper, abotoar, recortar pedacinhos de papel ou TNT colorido e colar livremente, figuras, escrever, digitar, tracejar, etc. Bem como fazer adaptações em sala de aula, incentivar o cuidado com o material escolar, utilizar argila, jogos de competição em grupo, a fim de alfabetizar a criança de modo diferenciado, destacando o que esta gosta, assim receberá a estimulação adequada e resgatará o prazer pela aprendizagem, como ressaltam Pinheiro, Lourenceti e Santos (2010), Felix *et al.* (2010) e Seabra (2010).

Deste modo, as atividades possibilitarão manter a atenção da criança, bem como oferece orientações para melhorar as relações sociais (escola, família, amigos) desta. Pois é sabido que para tratar as dificuldades de aprendizagem implicadas pelo TDAH, necessita-se do aprimoramento na metodologia de ensino utilizada pela docente, conforme salienta Scoz (1998), deste modo, cabe ressaltar que a metodologia pedagógica inadequada e o ambiente pouco estimulante de sala de aula, podem agravar os sintomas do transtorno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos que a criança ora analisada, apresentou dificuldades motoras, na leitura, escrita e cálculos, além disso, são perceptíveis os traços de impulsividade e hiperatividade, bem como a desatenção, uma vez que tais sintomas interferem negativamente no seu processo de aprendizagem, refletindo, assim, no baixo desempenho das atividades escolares propostas em sala de aula.

No tocante ao TDAH, a docente entrevistada demonstrou pouco conhecimento acerca da temática, deste modo, não oferece satisfatoriamente em suas aulas, a metodologia de ensino adequada, para que seja possível minimizar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pela criança, sujeito da pesquisa.

Deste modo, propusemos atividades lúdicas e jogos com a finalidade de que a docente utilize-as nas tarefas desenvolvidas pelo aluno, afim de que este foque a atenção, bem como, melhore o desempenho e os sintomas do referido transtorno, otimizando, assim, a aprendizagem dos conteúdos formais, o processo de socialização deste com seus pares, e os demais comprometimentos causados pelo TDAH.

Contudo, vale ressaltar que o pouco tempo disponibilizado pela instituição escolar, configura-se como uma limitação da pesquisa, em função do desenvolvimento das atividades sugeridas. No entanto, apesar desse entrave, não houve prejuízo, haja vista que constatamos a consecução do objetivo proposto, sendo possível demonstrar a atuação psicopedagógica junto a uma criança diagnosticada com TDAH no âmbito escolar, abrindo espaços para a realização de novos estudos acerca desta temática tão pertinente, para o aprimoramento do ensino e a melhoria da aprendizagem dos sujeitos com tal transtorno.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

FELIX, Z. C.; FRANÇA, E. L. de; LIMA, P. A.; RODRIGUES, L. P.; SOBRINHO, M. E.; BEZERRA, M. T. S. **Utilização de objetos de aprendizagem no processo de ensino/aprendizagem de crianças com TDAH**. (2010). Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/440_Artigo_OA_TDAH-Final.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

FIGUEIRAL, A. S. Psicopedagogia. In: LOUZÂ NETO, Mario Rodrigues e colaboradores. **TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ao longo da vida]**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONSECA, V. da. **Introdução as dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 1995.

MATTOS, P.; SEGENREICH, D.; SABOYA, E.; LOUZÃ, M.; DIAS, G.; ROMANO, M. **Adaptação transcultural da escala ASRS-18 (versão 1.1) para avaliação do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em adultos para o português**. RevPsiq Clín. 2006;33(4):188-94.

MONTEIRO, M. B. Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In: V., Jorge; MONTEIRO, M. B. **Psicologia social**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

PINHEIRO, F. H.; LOURENCETI, M.D.; SANTOS, L. C. A. dos. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: critérios diagnósticos. In: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G.D. e C.; VERA, L. O. (orgs). **Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção: da avaliação à intervenção**. São José dos Campos: Pulso editorial, 2010.

ROHDE, L. A.; DORNELES, B. V.; COSTA, A. C. Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: N. T. Rotta (Org.). **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L., RIESGO; R.dosS. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed: 2006.

RUBINSTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, F. F. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

SEABRA, M. A. B. **Diálogos com professoras sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SOUSA, F. M. A. de A. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma perspectiva de interface entre saúde e educação. In: Sampaio, S.; Freitas, I. B. (Orgs.).

Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

TOPCZEWSKI, A. **Aprendizado e suas debilidades:** como lidar?. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VASCONCELOS, D. M. G. de; MONTEIRO, A. M. L. M. **Dificuldade de aprendizagem – TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade):** Um olhar pedagógico. (2009). Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/dificuldade%20de%20aprendizagem-%20tdah%20_transtorno%20de%20dficit%20de.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

Capítulo 9

**REFLEXÕES SOBRE A
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO
REMOTO: DO PLANEJAMENTO
À PRÁTICA PEDAGÓGICA
VIRTUAL**

Aleandra da Paiva Nepomuceno

Aurinete Alves Nogueira

Francisca Regiane Sabino de Sousa

Karla Kamille Costa de Oliveira Fonteles

Michelly Matos Araújo

REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA PEDAGÓGICA VIRTUAL

Aleandra da Paiva Nepomuceno

Especialista em Alfabetização de Crianças pela UECE. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza - SME. Contato: aleandranepomuceno@gmail.com

Aurinete Alves Nogueira

Especialista em gestão educacional pela UNI7. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza - SME. Contato: aurineteanogueira@gmail.com

Francisca Regiane Sabino de Sousa

Especialista em Alfabetização e Letramento pela UNESA. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza - SME. Contato: regianesabinos@gmail.com

Karla Kamille Costa de Oliveira Fonteles

Especialista em Gestão Escolar pela FAC. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza - SME. Contato: kamilleldp2009@gmail.com

Michelly Matos Araújo

Mestranda em Educação e Ciências pela UNIJUÍ. Professora da Prefeitura Municipal de Pentecoste - SME. Contato: mychellymatos28@gmail.com

Resumo

Este artigo visa delinear a trajetória do ensino remoto emergencial e refletir sobre os desafios das professoras para mediar a alfabetização das crianças do 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Os autores que fundamentaram este escrito foram Libâneo (2006) e Soares (2020), além de documentos como a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A pesquisa, de natureza qualitativa, apresenta o relato de experiência das professoras alfabetizadoras na rede pública municipal de ensino de Fortaleza no período de março de 2020 ao primeiro semestre do ano vigente. Compõem o relato as reflexões acerca do planejamento das ações pedagógicas no contexto de isolamento social, as estratégias didáticas para a alfabetização a distância e os resultados obtidos com o ensino remoto. Serviram de instrumentos de pesquisa: os diários de campo das docentes, as mensagens trocadas por aplicativos digitais, os portfólios de atividades e as rodas de conversa entre as alfabetizadoras. Intuímos o

efeito reflexivo a partir das indagações e possíveis heranças deixadas pelas práticas inovadoras das professoras e o recrudescimento da cultura digital no processo de alfabetização das crianças. Constatamos que as desigualdades sociais se tornaram ainda mais perceptíveis no ensino remoto, evidenciando as dificuldades de acesso dos estudantes aos meios tecnológicos necessários para participar das aulas no contexto pandêmico.

Palavras-chaves: Alfabetização; Ensino remoto; Práticas Pedagógicas; Planejamento.

This article aims to outline the route of emergency remote teaching, and reflect on the challenges faced by teachers to mediate the literacy of children in the 2nd grade of elementary school. The authors who have supported this writing were Libâneo (2006) and Soares (2020), besides other documents such as the National Literacy Policy (PNA). The qualitative research presents a report based on the experience of literacy teachers from the municipal public education system in Fortaleza from March/2020 to the first semester of the current year. The report comprises reflections on the planning of pedagogical actions in the context of social isolation, didactic strategies for distance literacy, and the results achieved with remote learning. The following research tools have been used: the teachers' field diaries, the messages exchanged through digital apps, the activity portfolios, and the conversation rounds among the literacy teachers. We have intuited the reflexive effect based on the questions and possible legacies left by the teachers' innovative practices, and the resurgence of the digital culture in the children's literacy process. We have found out that social inequalities have become even more noticeable in remote education, thus, highlighting the difficulties of the students' access to the technological means, which are needed in order to attend classes before the pandemic context.

Keywords: Literacy; Remote teaching; Pedagogical practices; Planning

Introdução

A alfabetização é o cerne dos diálogos entre estudiosos (MORAIS, 2012; SMOLKA, 2012; SOARES, 2018, 2020) e também tem sido aprofundada, cotidianamente, pelos professores, que assim como nós, atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

As reflexões em torno do processo de aquisição da leitura e da escrita se tornaram ainda mais pertinentes durante a pandemia da Covid-19, com a inserção abrupta de crianças e docentes nas salas virtuais de aprendizagem, a partir do Decreto n.º 33.510, do Governo de Estado do Ceará, do Parecer n.º 05/2020, do Conselho Nacional de Educação, e da Resolução n.º 022/2020, do Conselho Municipal de Educação, de Fortaleza, com as disposições sobre o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais.

Considerando a importância do planejamento das estratégias didáticas, bem

como do papel mediador do docente para a consolidação da alfabetização, refletimos sobre o que fazer diante desse contexto pandêmico e quais etapas orientam o fazer pedagógico.

Para tanto, apresentaremos relatos das nossas vivências nesse período ímpar, em que cada uma de nós, autoras deste artigo, vivenciou de uma maneira díspar. No entanto, alguns pontos nos uniram diante de todo esse cenário em que precisamos atuar com protagonismo para responder às responsabilidades do nosso ofício. Podemos perceber que o foco era manter uma qualidade na educação das crianças, visto que o momento já exigia de todos nós uma maior resiliência diante do medo que foi instaurado por conta da presença do vírus em todo o mundo. Com as crianças não foi diferente, as famílias dos nossos alunos precisaram se adaptar a um novo modelo de ensino e ficar mais próximas da educação dos filhos, assumindo um papel de “educadores caseiros”. Outro fator que merece destaque é a exclusão digital que o contexto pandêmico evidenciou. Muitos alunos não participaram das atividades por não estarem inseridos numa cultura digital, na qual aparelhos tecnológicos e acesso à rede de *internet* são imprescindíveis para tal inserção.

Os desafios das vivências nas aulas remotas mudavam a cada período. Inicialmente, precisamos aprender a lidar com as tecnologias e aplicativos, escolher como manteríamos o contato com as crianças e chamar as famílias para essa nova parceria. Seriam aulas síncronas? Todas as crianças teriam condições de conectividade? Até esse novo desenho de aula se desenvolver, perpassaram muitas angústias, inseguranças e incertezas. Os afazeres domésticos e as atividades da escola se misturavam facilmente.

Diante de tudo que está sendo vivido, podemos afirmar que um dos grandes aprendizados dessa época na educação é que descobrimos que não existe um modelo único de educar? O afeto e o estímulo, tão significativos no aprendizado e agora realizados de forma assíncrona, são importantes e efetivos como o *olho no olho* e o abraço apertado? Que opções tivemos diante dessa realidade? A palavra do momento é “reinventar”, não tivemos outra opção, precisamos nos adaptar, renovar, superar.

1 Ser professora em um contexto de isolamento social

Em mais de um ano de pandemia, uma enormidade de transformações na

rotina escolar alterou desde o ambiente até às estratégias didáticas dos professores em todos os níveis de ensino. Diante desse contexto, mediar a aprendizagem das crianças se tornou um desafio ainda mais complexo e dinâmico. Como organizar as aulas remotamente e introduzir as tecnologias digitais na práxis? Quais as dificuldades e possibilidades para a alfabetização durante o isolamento social?

É comum a importância do planejamento como ponto de partida para as ações pedagógicas. Mas, como planejar diante do distanciamento social, sem o aparato de recursos das instituições e do convívio diário com os demais professores e alunos?

Na organização do planejamento, consideramos o interesse das crianças, bem como seus conhecimentos prévios. O ponto de partida para o trabalho pedagógico são elas. Mas, diante do contexto limitado que a pandemia nos impôs, buscamos repensar as ações, considerando, agora, essa nova perspectiva.

Para Libâneo (2006, p. 222), o planejamento infere na organização de todas as ações da escola e orienta tanto a prática docente quanto o aprendizado das crianças: "O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social".

A reflexão sobre quais os prejuízos da mediação feita pela família para as crianças que estão em um processo complexo e com suas nuances, a alfabetização, deve ser contínuo e fazer parte do planejamento. Tem sido um grande desafio articular um planejamento com as competências socioemocionais e cognitivas. É até contraditório falar de competências emocionais quando não temos a real dimensão do alcance das interações feitas pelo professor nesse período.

Muitas vezes, pensamos e repensamos formas de alcançar os pais, orientando-os sobre como deve ser feita a medição para que o objetivo pedagógico seja alcançado. Ainda nos perguntamos quais habilidades priorizar durante o período remoto. Temos buscado estratégias que nos aproximem dos alunos para compreender e conhecer como ele tem se desenvolvido e, a partir daí, traçarmos um plano que o alcance dentro de suas fragilidades e potencialidades.

A utilização de ferramentas síncronas têm feito parte desse processo e tem nos auxiliado amenizando o distanciamento físico. A parceria das famílias no auxílio do uso do celular para acompanhar de forma *on-line* as aulas e a presença no grupo de *WhatsApp* foi um diferencial durante esse período. Nesses momentos, buscamos interagir com as crianças para que elas se expressem e apresentem suas habilidades.

Novas competências foram desenvolvidas: o respeito ao turno da fala, processo desafiador para muitos deles que estavam em um novo espaço de aprendizagem que exigia novas posturas e maneiras diferentes de interagir.

Foi, e ainda é, desafiador compreender o que os alunos precisam desenvolver durante o período de aulas remotas. Devemos atentar para as competências emocionais e cognitivas? Fortalecer os vínculos entre escola e família, professor e aluno? Acreditamos que o trabalho com as competências cognitivas desafia o professor alfabetizador. Estamos propondo atividades voltadas para alfabetização, de maneira remota. Mas quem fará a mediação? Como trabalhar com as crianças de forma remota? Como proporcionar experiências de aprendizagem sem ter a oportunidade de troca entre os pares adultos e crianças? Será que as famílias conseguirão propor isso às crianças? Deverão elas fazer o papel de mediadores da aprendizagem?

Diante de tantos questionamentos que nos fizemos no primeiro momento, veio a realidade desafiadora de ir para a prática, de forma remota, com o uso das tecnologias digitais como suporte no auxílio das aulas. Perceber o decorrer das aulas com o uso dos aplicativos favorecia o encantamento, porém, sempre a preocupação com o pedagógico em ofertar às crianças a aprendizagem com qualidade, mesmo com um tempo menor das aulas presenciais.

Enquanto profissional, fizemo-nos várias reflexões, questionamo-nos se estávamos realmente aplicando o ensino remoto nas turmas ou realizando apenas um acompanhamento remoto, visto que, no início da pandemia, era tudo incerto e novo, e todos os profissionais, sejam os técnicos da Secretaria Municipal de Educação, os coordenadores pedagógicos e professores, estavam tentando buscar estratégias de aprendizagem para desenvolver algo que atendesse a educação. Não sabíamos se estávamos acertando, o objetivo era não deixar as crianças desassistidas.

Havia, também, aquele grupo de crianças cujas famílias não apareciam na escola, não tinham telefone e o único contato acontecia quando era distribuído o kit de alimentação escolar, dia em que eles compareciam e aproveitávamos para realizar a entrega das atividades impressas. Isso nos deixava inquietas, porque sabíamos que o ensino remoto não estava acontecendo e essas crianças estavam, provavelmente, desassistidas na sua aprendizagem. Dessa forma, o que fazer? Para esses, alunos não havia interação, porque não tinha o acompanhamento feito pelo professor.

Buscando amenizar essa situação, passei a ministrar momentos *on-line* com a turma. Primeiro, marquei uma reunião virtual com os pais, falei da importância do ensino remoto e acordei um horário diariamente que iria chamá-los pelo aplicativo *meet* para interagir com a crianças. Expliquei o passo a passo de como baixar o aplicativo no celular e pedi a parceria deles para que as crianças acompanhassem o momento pedagógico *on-line*. Apesar de alguns entraves, como, por exemplo, a mãe do aluno está no seu trabalho no horário da aula, o alcance das crianças foi acima de 60%, e isso, como profissional, me deixava feliz, pois, diante das adversidades, o vínculo estava se fortalecendo (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA 5, DO 2ª ANO).

Toda essa realidade compromete o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Fácil não está sendo para nós professores, tampouco para as crianças e, principalmente, para os seus responsáveis. É um desafio diário que temos na elaboração das aulas. Procuramos recomençar todo um processo de conscientização, competências sociais, emocionais e empatia, e que, apesar de tudo, continuamos a caminhada com persistência, amor, compromisso, subindo as escadas das adversidades na esperança de dias melhores.

2 Fundamentação teórica

As discussões sobre alfabetização e letramento ganham destaque em um momento em que pesam sobre a mesma uma Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual desconsidera estudos e pesquisas de teóricos do campo da alfabetização e letramento, amplamente estudados e difundidos por estados e municípios de todo o país. Assim, consideramos a alfabetização sob a perspectiva de Magda Soares (2020, p. 27), como o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita. E ainda, letramento como capacidades de uso da escrita para se inserir nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita [...].

É fundamental destacar que já vivíamos um período de avanços educacionais significativos no que se refere às políticas de alfabetização, e romper com esses avanços, desconsiderando avaliações e dados colhidos, significa requerer um outro recomeço.

Aliada a essas discussões, nossa realidade diante do contexto pandêmico exige, mais uma vez, um outro olhar para o processo de alfabetização. Tecnologias, aplicativos, celular, *ring light* e tempo, tempo para digerir a quantidade de informações que tivemos que acessar para conseguir viabilizar tão complexo processo em meio ao

caos que se estabeleceu mundialmente. Relembramos a situação de precarização do trabalho docente que já vivenciamos antes da pandemia, com excesso de trabalho e condições adequadas para sua realização.

A precariedade no trabalho é uma face da precariedade generalizada da vida no capitalismo, acirrada pela lógica neoliberal e, agora, neofacista. No cotidiano docente, falta também tempo, condições, recursos e experiências de fruição, de lazer e descanso, de formação cultural (TIRIBA; CIAVATTA; RAMOS, 2021, p. 23).

É notório e já referenciado em artigos científicos, como da Revista Novamérica (2021), que o peso do trabalho remoto ficou muito maior para as mulheres, o que evidencia a diferença de funções atribuídas aos gêneros. Dessa forma, onde fica a igualdade de direitos entre homens e mulheres? Sobre isso, Santo (2020, p. 15) pontua: “As mulheres. A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas «as cuidadoras do mundo», dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias”.

3 Metodologia da pesquisa

O presente estudo é um relato de experiência das cinco docentes-autoras da rede pública municipal do Ceará, baseado na vivência durante o ensino remoto. Buscamos, diante dos diálogos e reflexões, apresentar nossas descobertas, dificuldades, avanços, medos e superações. Evidenciar o notável e singular contexto pandêmico vivenciado por cada uma de nós que atua em diferentes escolas e até em diferentes municípios do Ceará. A partir do olhar de cada uma para o momento presente, teceremos considerações e importantes abordagens. A perspectiva metodológica qualitativa, por meio do relato de experiências, suas narrativas e questionamentos, serviram como premissa para a escrita deste artigo.

4 Análise de dados

Em meados de 2020, fomos acometidos pela pandemia da Covid-19. Precisávamos repensar, em tempo hábil, em como não perder o vínculo com as crianças. A princípio, as atividades impressas e orientações aos pais até poderiam ser úteis, mas, a longo prazo, isso não satisfazia os anseios docentes.

Nesse sentido, o aprendizado dos pares foi condição fundamental para que pudéssemos romper a barreira do medo, muito embora, para alguns, o medo e a resistência às tecnologias tenham demorado um pouco mais, para outros, a superação foi concebível.

Se, para os docentes, a tarefa não foi simples, quiçá para os pais, pois estes não tinham o conhecimento pedagógico necessário à tarefa de ensinar. Mas, acompanhamos, nesse processo, o rompimento de algumas barreiras atitudinais, como sugere o relato:

Tia eu tenho uma sugestão, eu gostaria que as reuniões de pais continuassem pelo aplicativo(Meet) porque assim facilita muito a vida da gente. A gente consegue ter um maior número de pais, até elas mesmas perceberam isso. Porque a gente consegue se organizar na nossa casa e às vezes a gente não tem com quem deixar nossos filhos e aqui a gente consegue tá aqui, continuam em casa. Até mesmo os pais passaram por esse momento, alguns resistiram, outros estão se adaptando e agora estão gostando desse novo formato (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA 4, DO 2ª ANO).

Depreende-se do relato que, em meio aos desafios da docência no ensino remoto, os pais também precisaram se adaptar e, provavelmente, passarão por um processo de adaptação, como revela a fala da docente. Contudo, temos um processo de aproximação de algumas famílias, favorecido pelo uso dos aplicativos de mensagens.

5 Considerações Finais

Vivemos em um país marcado pelas desigualdades de direitos e de recursos. Uma questão ficou evidenciada, o processo de exclusão de algumas crianças ficou evidente. É fato que a escola já é excludente em alguns aspectos e na pandemia essa questão ficou ainda mais exposta, como: falta de condições de acessibilidade ou crianças com alguma deficiência que as impediam de participar das aulas remotas. A pandemia não afetou todas as áreas da sociedades de forma democrática, pelo contrário, os grupos mais vulneráveis foram os mais prejudicados. Sabemos que as famílias dos nossos alunos foram afetadas de forma severa.

Acreditamos, dessa forma, que esse contexto difícil que vivenciamos vai servir para construir um outro mundo possível e muito melhor, onde o ser seja mais valorizado que o ter. A reinvenção da escola e a necessidade de nos recriar para acompanhar as mudanças que aconteceram e que podem continuar fazendo parte da

realidade das escolas se torna imprescindível. É Possível que o espaço virtual continue sendo bem utilizado e a relação família-escola continue sendo revitalizada para ampliar, cada vez mais, esse ambiente de diálogo. Espero que a educação do futuro seja menos excludente e mais pautada na dialogicidade e no respeito às individualidades de cada criança.

Fica a pergunta que suscita outras possibilidades de pesquisa: as tecnologias e estratégias utilizadas durante o período remoto serão incorporadas pelos docentes no retorno ao modo presencial?

Referências

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

REVISTA NOVAMÉRICA. **Pandemia**: que educação? n.º 169, jan. mar./2021. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TIRIBA, L.; SANTOS, G. B.; ROCHA, G. L. Trabalho remoto, saúde docente e resistências coletivas em contexto pandêmico: a experiência de docentes da rede particular de educação. In: MAGALHÃES, J; FRIGOTTO, G. AFFONSO, C. (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

Capítulo 10

**SALA DE AULA INVERTIDA:
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO
COM ESTUDANTES DOS ANOS
INICIAIS NO ENSINO REMOTO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO
DISTRITO FEDERAL, O CASO
FLOR DE MEL**

**Cília Cardoso Rodrigues da Silva
Suene Marques Costa**

SALA DE AULA INVERTIDA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL, O CASO FLOR DE MEL

Cília Cardoso Rodrigues da Silva

Doutoranda em Educação pela ULisboa, Lisboa – PT. Pedagoga da Equipe de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: cilia.silva@edu.se.df.gov.br

Suene Marques Costa

Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera, Uniderp. Professora de atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: suenemarques123@gmail.com

Resumo: Apresentamos uma experiência de ensino de uma escola pública do Distrito Federal, numa turma de 3º ano dos anos iniciais. O objetivo é descrever a aula invertida elaborada e planejada por uma estudante em parceria com a professora regente da turma, o caso Flor de Mel. É um estudo de caso, no paradigma interpretativo, na abordagem qualitativa. A recolha de dados foi feita por observação participante. O estudo centra-se nas metodologias ativas com a modalidade de sala de aula invertida, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, mediação, interação e intervenção. Os resultados apontam que a sala de aula invertida proporciona o protagonismo do estudante, permitindo que seja autônomo e criativo no seu processo de aprendizagem, além de ajudar nos rompimentos de seus medos e resistências no ensino remoto.

Palavras-chaves: sala de aula invertida; estudo de caso; ensino remoto.

Introdução

O contexto atual, pandemia, Sars-CoV 2, fez com que os muros da escola se instalassem nas casas dos profissionais de educação e dos estudantes através das telas dos smartphones, computadores e tablets. O processo educativo passou a acontecer nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Tivemos que repensar e (re)planejar a organização do trabalho pedagógico; as metodologias; o currículo e a avaliação. Profissionais da educação, estudantes e famílias tiveram que se adaptar

ao novo e inusitado cenário.

Nesta comunicação a intenção é apresentar uma experiência de ensino que aconteceu em uma turma de 3º ano dos anos iniciais em escola pública do Distrito Federal.

O objetivo é descrever a aula invertida elaborada e planejada por uma estudante em parceria com a professora regente da turma, o caso Flor de Mel.

A metodologia utilizada se apoia no paradigma interpretativo numa perspectiva da abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. O caso, denominado "Flor de Mel" é uma estudante de turma de 3º ano dos anos iniciais, com 13 estudantes.

O referencial teórico utilizado centra-se nas metodologias ativas: aula invertida (Kathleen Futon, 2012; Moran, 2015; Almeida & Teles, 2018; Pereira & Silva, 2018); no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA (Santos, 2020; Silva & Moreira, 2021); na mediação, interação e intervenção (Vigotski, 1987). Para a metodologia este estudo apoia-se na experiência de ensino na perspectiva de Gravemeijer & VanEeder (2009) na modalidade de estudo de caso proposto por Stake (2012).

É um estudo independente, justifica-se pela experiência das autoras nos espaços acadêmicos que corroboram para a constituição de professoras pesquisadoras no ambiente escolar. Assim, nos autorizamos a realizar experiências de ensino a fim de contribuir para o aprender e ensinar com compreensão, significado e motivação.

Referencial Teórico

Com o fechamento das escolas, a suspensão das aulas presenciais, devido a pandemia, o processo educacional passou a funcionar dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Santos (2020) aponta que os AVAs são ferramentas que dão suporte ao processo de educação no ciberespaço, surge com a internet e a disseminação do computador pessoal. O mesmo autor diz que nos AVAs pode-se disponibilizar o conteúdo das aulas e materiais complementares, além de incluir funções como chat e fóruns para que os alunos e tutores possam interagir. Acrescentamos que além destas ferramentas, citadas por Santos (2020), nos AVAs também contamos com aplicativos que proporcionam videoconferências, como por exemplo, o Google Meet; o Zoom dentre outros.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEED) disponibilizou

aos profissionais de educação o programa Escola em casa DF (SEEDF, 2020) conveniado com os serviços da Google Workspace. Nestes estão incluídos o email institucional que dá acesso à plataforma Google sala de aula e aos demais aplicativos da Google (meet, apresentações, jamboard, agenda etc.).

A mediação, interação e intervenção passou a acontecer no ensino remoto através de encontros síncronos e assíncronos. Silva e Moreira (2021) alertam que a Covid-19, causa da pandemia, força aos espaços educacionais a entrada do digital em rede em que crianças, adolescentes, famílias se veem desafiados a se apropriarem não somente da tradicional alfabetização, mas também do letramento digital. As autoras ressaltam que os profissionais da educação se veem coautores na mediação, intervenção e interação dessa apropriação.

Mediação, intervenção e interação são utilizados na perspectiva de Vigotski (1987) que sinaliza a aquisição dos conhecimentos socialmente construídos pelo homem na relação com outros homens, com a mediação dos instrumentos (objetos físicos, ferramentas) e dos signos (instrumentos psicológicos ou simbólicos, com a linguagem). É na relação do sujeito com o meio físico e social, mediada por instrumentos e signos que se processa o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, Vigotski (1987) aponta que a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.

O contexto pandêmico desafiou profissionais da educação a encontrar metodologias que atendessem as expectativas e motivações dos estudantes, uma vez que alguns destes mostraram resistências em estar nos encontros síncronos, seja por ausência, seja por não quererem estar com as câmeras de vídeo abertas. Novos desafios se instalam no cenário do ensino remoto.

Moran (2015) aponta que há dois caminhos para as instituições educacionais atentas às mudanças:

i) mudanças progressivas, caminho mais suave com manutenção do modelo curricular predominante e maior envolvimento do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida; ii) mudanças profundas, com modelos inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias baseadas em atividades, desafios, problemas jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade, aprende com os outros em grupos e

projetos, com supervisão de professores e orientadores (Moran, p. 17, 2015).

O autor ainda afirma que 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 (Moran, 2015). Nas palavras do autor

as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos: alunos proativos, metodologias que se envolvam em atividades cada vez mais complexas, tomadas de decisões e avaliações dos resultados, com materiais relevantes; alunos criativos precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Moran, p. 17, 2015).

Segundo Moran (2015)

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. Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele (Moran, p.18, 2015).

Nestas perspectivas o papel do professor passa a ser de articulador das etapas individuais e grupais: com sua capacidade de acompanhar, mediar, intervir, proporcionar interações entre os pares, incentivar e motivar os estudantes.

Uma das modalidades das metodologias ativas é a sala de aula invertida. Fulton (2012) lista algumas vantagens da sala de aula invertida:

- (1) alunos movem-se em seu próprio ritmo;
- (2) realização da “Lição de casa” na aula dá aos professores melhor percepção das dificuldades dos alunos e estilos de aprendizagem;
- (3) professores podem personalizar e atualizar mais facilmente o currículo e fornecê-lo aos alunos 24 horas por dia, 7 dias por semana;
- (4) o tempo da sala de aula pode ser usado de forma mais eficaz e criativa;
- (5) professores usando o relatório de método vendo níveis elevados de alunos realização, interesse e engajamento;
- (6) a teoria de aprendizagem apoia novas abordagens; e
- (7) o uso da tecnologia é flexível e apropriado para a “aprendizagem do século 21”.

Destas, para esta comunicação destacamos a primeira - alunos definem o seu próprio ritmo; a segunda - professores podem ter melhores percepções do desenvolvimento dos alunos; a quarta - tempo e espaço eficaz e criativo e; a sétima -

uso flexível da tecnologia. Consideramos que a Sala de Aula Invertida, segundo Valente (2014), proporciona um ambiente de aprendizagem ativo em função do contato do aluno com a pesquisa antes do momento da aula.

Almeida e Teles (2018) sugerem que a aula invertida proporciona: o aprofundamento por meio de proposição de tema e resolução de práticas; o desenvolvimento cognitivo fica evidente no processo; há desenvolvimento da autonomia, uma que o estudante passa a ser sujeito ativo. As autoras afirmam que isso ocorre porque se propõe solução de problemas, tomadas de decisão, cooperação, discussões e consensos.

Um estudo realizado por Pereira e Silva (2018) conclui que a sala de aula invertida como uma prática há que se considerar o papel da tecnologia, bem como a mudança de papel do professor que se torna o mediador do processo. Ainda ressaltam que a sala de aula invertida se enquadra como uma estratégia de ensino-aprendizagem.

Caminhos percorridos

É um estudo de caso (Stake, 2012) que se baseia no paradigma interpretativo, na abordagem qualitativa. Stake (2012) descreve que o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes. A recolha de dados, as discussões e análise foram realizadas a partir da observação participante das autoras nos encontros online, via google meet, que aconteceram com os estudantes no ensino remoto. A observação participante iniciou em abril e terminou em junho de 2021.

Cenário do estudo de caso

A experiência de ensino foi realizada no ensino remoto de uma escola pública do Distrito Federal (DF), Brasília, situada na Região Administrativa do Plano Piloto, Asa Norte. O caso é integrante de uma turma de 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental com 13 estudantes incluídos na plataforma do google sala de aula, sendo, 05 meninas e 08 meninos e a professora docente, uma turma alegre, participativa e colaborativa. Dos 08 meninos, um é indígena da etnia Wapixana e outro é síndrome de Down. Denominamos o caso de “Flor de Mel”, por sua doçura e por seu

desabrochar em participar dos encontros online com a turma e a professora.

Gravemeijer e Van Eeder (2009, p.513) explicitam que a experiência de ensino é explorar, provar e investigar um conjunto educacional experimental, e não comparar algo experimental pré-determinado com a educação convencional.

As escolas públicas do DF contam com os Serviços Especializados de Apoio à Aprendizagem (SEAA). É uma equipe multidisciplinar, composta por uma pedagoga e uma psicóloga denominada Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

O objetivo é a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas. No espaço escolar atua em três dimensões: mapeamento institucional; assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem (SEEDF, 2010). Atualmente, na escola em que ocorreu a experiência de ensino há presença na EEAA apenas da pedagoga, no caso, a primeira autora desta comunicação.

Em abril, a pedagoga foi solicitada pela docente desta turma a acompanhar uma estudante, a queixa era que ela não realizava as atividades postadas na plataforma google sala de aula, não participava dos encontros síncronos e quando participava tinha resistência em abrir a câmera da videoconferência. A partir desta solicitação a pedagoga da EEAA realizou as seguintes ações: atendeu a família da estudante para conhecer sua história de vida e compreender o motivo pelo qual ela resistia em participar dos encontros online com a turma; atendeu a professora, no caso, a segunda autora nesta comunicação, para dar um retorno da escuta com a família da estudante e a professora sugeriu em propor a estudante uma metodologia diferente, aulas invertidas. Assim foi realizada novo atendimento à família da estudante para se propor as aulas invertidas à estudante.

O Caso Flor de Mel

Flor de Mel é uma criança meiga, alegre, criativa e participativa, todavia durante a pandemia mudou seu comportamento, segundo relatos da família. Mudou sua rotina de sono, “passou a trocar os dias pela noite”. Sua preocupação com a Covid-19 a levou a tomar atitudes de higiene extremas, a se isolar em casa e até mesmo ter restrições de contato com a própria família e, mudanças de hábitos alimentares. O que passou a ser uma preocupação constante tanto da família como da escola, pois

Flor de Mel também resistia em participar dos encontros online, via Google Meet, com a professora e os seus colegas de turma.

Sala de aula invertida: o desabrochar de Flor de Mel

Após atendimento à família de Flor de Mel vieram as propostas de planejar junto com ela uma aula invertida. A professora combinou com ela um horário para dar explicações e orientações de como poderia construir sua aula invertida. Os primeiros passos foram: escolher um tema; realizar uma pesquisa sobre o tema; preparar a aula e; por fim, apresentar para os colegas. Flor de Mel ficou animada e empolgada com a proposta da professora, logo disse que queria apresentar seu personagem favorito para os colegas da turma, “*Olaf*”, personagem do Filme *Frozen*, da *Disney* e com ajuda da professora fez a seguinte apresentação:



Figura 1. Apresentação da Aula Invertida



Figura 2. Flor de Mel apresenta o personagem para a turma

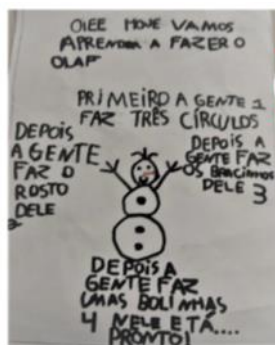


Figura 3. Texto produzido por Flor de Mel

**ATIVIDADE DE HOJE:
ASSISTIR AO VÍDEO DO OLAF,
PRESTANDO ATENÇÃO NA
LETRA DA MÚSICA, PARA
RESPONDER AS QUESTÕES.**

**ESCREVA E RESPONDA NO
SEU CADERNO COM PAUTAS
AS SEGUINTE PERGUNTAS:**

- 1. O OLAF DEMONSTROU TER MEDO?**
- 2. DO QUE VOCÊ TEM MEDO?**

Figura 4. Atividades elaboradas por Flor de Mel

Nas figuras de 1 a 4 aparecem o processo de elaboração da aula invertida de Flor de Mel. Vale ressaltar que toda construção foi pensada pela estudante, a professora apenas realizou as mediações e intervenções necessárias. As quatro figuras representam a ordem de apresentação que Flor de Mel escolheu para compartilhar com os colegas da turma.

Primeiro ela se apresentou; depois falou sobre o personagem *Olaf* (quem era, o que fazia, porque gostava dele etc.); Flor de Mel escreveu um texto convidando os colegas a aprenderem a desenhar o personagem; por fim, Flor de Mel encerra sua aula apresentando aos colegas as atividades para serem realizadas no caderno.

Resultado e discussão

O objetivo desta comunicação foi descrever a aula invertida elaborada e planejada por uma estudante em parceria com a professora regente da turma, o caso Flor de Mel. Nota-se pelo histórico de Flor de Mel, relatado pela família e pela professora o desabrochar da estudante ao ser lhe proposto elaborar e planejar uma aula para ser apresentada aos seus colegas de turma.

A estudante demonstrava resistência em participar dos encontros síncronos, ou seja, dos encontros por videoconferência via Google Meet. E quando conseguia participar se negava a abrir a câmera da videoconferência.

Percebe-se na aula planejada e elaborada pela estudante protagonismo no seu processo de ensinar e aprender e criatividade na elaboração das atividades que propôs aos colegas. A produção de texto, na figura 3, demonstrou para a professora como estava o desenvolvimento de escrita da estudante.

Considerações finais

A sala de aula invertida é uma das modalidades das metodologias ativas, no caso Flor de Mel ficou evidente que esta proposta ajudou a estudante superar suas preocupações, medos e resistências causados durante a pandemia.

Outro aspecto observado foi que dar protagonismo ao estudante o encoraja a ser autônomo no seu processo de aprendizagem.

A apresentação da estudante Flor de Mel para os colegas da turma encorajaram outros estudantes a elaborar e planejar aulas invertidas. A partir desta experiência de ensino a professora teve que montar um cronograma para atender as demandas das crianças.

Por fim, consideramos que a sensibilidade e flexibilidade da professora nesta experiência de ensino foi essencial para que Flor de Mel desabrochasse no seu processo no ensino remoto.

Referências

SILVA, Cília e MOREIRA, Cinthia. **O contexto Educacional na pandemia de Covid-19: possibilidades de mediação, intervenção e interação no aprender e ensinar matemática**. Ciências humanas [livro eletrônico] : estudos para uma visão holística da sociedade: vol II / Silvia Inés Del Valle Navarro, Gustavo Adolfo Juarez. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

FULTON, Kathleen. **Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning**. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12–17. 2012.

GRAVEMEIJER, K., & VAN EERDE, D. Design research as a means for building a knowledge base for teachers and teaching in mathematics education. *The Elementary School Journal*, 109(5), 510-524, 2009.

MORÁN, 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.

SANTOS, Alexandre. **A percepção do professor sobre o uso de ferramentas nos ambientes virtuais de aprendizagem**. Tese de doutorado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital. São Paulo. 2020.

SEEDF. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Plataforma Escola em casa DF**. Brasília, DF:SEEDF. Disponível em:

<http://www.educacao.df.gov.br/escola-em-casa-df-2021/> .Acesso em: 11 mar. 2021.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, Edição Especial n. 4, pp. 79-97, 2014.

VIGOTSKI, Levi. **Obras escogidas V. Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997.

Biografias
CURRÍCULOS DOS AUTORES

Ademir Henrique Manfré

Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP. Psicanalista clínico pela Escola de Psicanálise de Curitiba. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Metodologias de Ensino, Estrutura do Ensino, Psicopedagogia atuando principalmente nos seguintes temas: Valores, Educação, Políticas Públicas, Avaliação, Formação de Professores, Ética, Cidadania, Novas Tecnologias, Inclusão Escolar, Currículo Escolar. No Mestrado em Educação desenvolveu o tema das Novas Tecnologias e sua relação com a (semi) formação na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. No Doutorado em Educação desenvolveu a temática do "fenômeno" mal-estar docente como resultado da impossibilidade de se ter experiência (Erfahrung) no tempo presente. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa "Valores, Educação e Formação de Professores" coordenado pelo prof. Dr. Divino José da Silva. Atualmente, é professor da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE - campus de Presidente Prudente/SP atuando na graduação presencial e EAD, ministrando as seguintes disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Psicologia Ambiental; Psicopedagogia (modalidade EAD), Psicologia da Educação; História da Educação I; História da Educação II, Filosofia da Educação, Seminários Integrados e Currículo e Escola, além de orientar Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica nas áreas de Sexualidade e Educação, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Bullying, TDAH, Infância, Ludicidade, Políticas Públicas e Formação Docente. É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da FACLEPP/UNOESTE e do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEEX) da mesma Instituição. Como atividades de pesquisa é parecerista técnico-científico ad hoc da Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI/UNOESTE), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Revista Científica Colloquium Humanarum/UNOESTE, da Revista Contexto e Educação da UNIJUÍ, da Revista Educação e Pesquisa (Revista da Faculdade de Educação da USP), além de outras revistas científicas. É revisor do Periódico Guia do Estudante da Editora Abril.

Adriana Lúcia Oliveira Ramos

Membro do ITESI – Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário; Mestranda no programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares – PPGFPPI – UPE – Campus Petrolina; Especialista em Informática Educativa pela UFRPE; Graduada em Letras pela UPE; email: adrianalramos@hotmail.com

Aleandra da Paiva Nepomuceno

Graduada em Pedagogia (UECE) Especialista em Alfabetização de Crianças (UECE) Professora da rede Municipal de Fortaleza. <https://orcid.org/0000-0001-5012-7112>

Aurinete Alves Nogueira

Graduada em Pedagogia (UFC) Especialista em Gestão Educacional (Uni7) Professora da rede Municipal de Fortaleza. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-0457-2674> >

Cília Cardoso Rodrigues da Silva

Doutoranda em Educação pela ULisboa, Lisboa – PT. Pedagoga da Equipe de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Clenice Griffo

Pós-doutorado em Educação FaE-UFMG. Professora Alfabetizadora do Centro Pedagógico – UFMG. Contato: clegriffo@gmail.com

Danieli Dias da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Membro do Grupo de Pesquisa GEALE. Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense e Membro do GP:Discurso Pedagógico. Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Pampa (2014). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão (2013). Professora no município do Capão do Leão/RS. Atualmente Vice-Diretora na E.M.E.F Profº Elmar da Silva Costa. Tem interesse pela área de aquisição de linguagem, aquisição da escrita, processos de alfabetização e formação de professores.

Eliana Guimarães Almeida

Doutorado em Educação FaE-UFMG. Professora Alfabetizadora do Centro Pedagógico – UFMG. Contato: elianabh@gmail.com

Ernane Rosa Martins

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Francisca Regiane Sabino de Sousa

Graduada em Pedagogia (UFC) Especialista em Alfabetização e Letramento (UNESA) Professora da rede Municipal de Fortaleza <https://orcid.org/0000-0001-9426-8873>

Geam Karlo Gomes

Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco, Brasil; Membro do ITESI: Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos sobre o Imaginário; Doutorado em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil(2017); email: geam.k@upe.br

Kamile Frias Claros

Graduada em Pedagogia pela UFMS. Foi bolsista PIBIC/UFMS em 2020-2021.

Karla Kamille Costa de Oliveira Fonteles

Graduada em Pedagogia (UFC), Especialista em Gestão Escolar (UFC), Coordenadora da Rede Municipal de Fortaleza.

Luciano de Souza Santos

Membro do ITESI – Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário; Bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC; Graduando em Letras – Espanhol pela UPE - Campus Petrolina; email: l.sosa1371@gmail.com

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Associada da UFMS.

Márcio Augusto Monteiro

Geógrafo e Analista Ambiental, Pedagogo, Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, pós graduado em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior, em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, em Educação Ambiental e em Design Educacional. Possuo experiência como Professor no ensino superior, técnico, médio, fundamental e EJA. No ambiente educacional também já atuei como tutor a distância em pós-graduação e graduação, Pedagogo (ensino fundamental e médio), Coordenador de curso (graduação presencial) e de polo ead (ensino a distância).

Michelly Matos Araújo

Graduada em Pedagogia - UECE, Especialista em Gestão Pedagógica - UECE, Mestranda em Educação nas Ciências pela UNIJUI-RS. Professora da Rede Municipal de Pentecoste.

Sabrina Maria de Souza Oliveira

Graduada em Pedagogia e Graduanda em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Atualmente é Monitor de educação da Prefeitura Municipal de Quatá e Pesquisador da Universidade do Oeste Paulista. Tem experiência na área de Educação.

Suene Marques Costa

Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera, Uniderp. Professora de atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Tamires Pereira Duarte Goulart

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Graduada em Letras - Português/ Inglês pela UCPEL. Normalista com habilitação em Séries Iniciais e Educação Infantil. Tem experiência em Educação a Distância, atuou como tutora UAB do Curso de Graduação em Espanhol e como professora formadora na área do ensino no curso de Matemática, ambas experiências pela UFPEL. Além disso, tem experiência com revisão linguística, produção de material Ead e tradução. Tem interesse pela área de aquisição da linguagem, especialmente pela aquisição da

fonologia e da morfologia das línguas falada e escrita e por pesquisas interdisciplinares na área da educação, que contemplem letramento, alfabetização, dificuldades de aprendizagem e aquisição do sistema escrito da língua portuguesa. Atualmente, atua como professora da rede básica de ensino no município de Canguçu/RS, estando como supervisora na Secretaria Municipal de Educação de Canguçu, professora ministrante de cursos livres e oficinas para professores e revisora linguística. Tem experiência na produção de material Ead para cursos de pós-graduação Platos Edserv Plataform.

Ulisses Rodrigues Afonseca

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Vanessa Ramos Lucena

Graduada em Pedagogia e graduanda no curso de Letras - Português e Inglês na Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Já fui bolsista da CAPES com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e a Residência Pedagógica.

Wendell Bento Geraldles

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Yasmin de Paula Santos

Especialista em Educação infantil (Faculdade de Educação São Luís). Graduada em Psicopedagogia (UFPB). Graduada em Pedagogia (UNINTA).

Resiane Paula da Silveira

(Organizadora)

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Formiga, especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Batista de Minas Gerais e especialista Educação Especial também pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Cursando Licenciatura em Pedagogia pela FAVENI. Atualmente é servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Formiga no cargo de Auxiliar de Educação Especial no Centro de Educação Infantil Professor José Jerônimo de Sousa.

ISBN 978-658459911-6



Editora
UNISMERO