

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 52

Ano 20

Volume 4 – Educação

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 n°52 – vol. 4 – Educação – 96p. (fevereiro – 2024)
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

| | | |
|----|---|----|
| 01 | Izaías Nunes de Lima Junior e Lucas Visentini – Metodologias ativas e jogos digitais: possibilidades para aprendizagem lúdica de Geografia no Ensino Médio | 04 |
| 02 | Jeniffer Cristina Ferreira Justino – Reconhecimento, Identidade e Socialização Profissional: reflexões em torno da construção de si | 10 |
| 03 | Jessica Aline da Costa e Lucas Visentini – Inteligência artificial e educação a distância: explorando as possibilidades do Chatgpt | 18 |
| 04 | Larissa Magalhães Correia Andrade e Sheila Santos de Oliveira – A importância do letramento como aspecto emancipador | 26 |
| 05 | Luciana Moraes Soares e Claudete da Silva Lima Martins – Formação acadêmico-profissional de professores surdos: revisão de literatura | 33 |
| 06 | Ludmilla Valente Viana Silva et al – Desafios da utilização do <i>Design Thinking</i> como metodologia a ser aplicada no ensino superior | 42 |
| 07 | Mariana dos Santos Albuquerque et al – Abordagem microgenética e teoria histórico-cultural: interfaces entre Ginzburg e Vigotski e o ensino de história | 50 |
| 08 | Rafaéla Pavéglio Gomes – Principais desafios encontrados na alfabetização: fatores que influenciam e auxiliam | 58 |
| 09 | Rafaéla Pavéglio Gomes – Desafios do ensino pós-pandemia: reflexos na aprendizagem | 65 |
| 10 | Raquel Padilha Silveira et al – Estado do conhecimento: mapeamento de pesquisas sobre educação financeira nos anos finais do ensino fundamental | 73 |
| 11 | Sandro Rodrigo Alves e Lucas Visentini – O papel dos simuladores virtuais como ferramenta de aprendizagem ativa na educação profissional e tecnológica | 81 |
| 12 | Sintia Paloma Stark – Metodologias educacionais: smart tv como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem na educação especial | 90 |

METODOLOGIAS ATIVAS E JOGOS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA APRENDIZAGEM LÚDICA DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Izaías Nunes de Lima Junior¹
Lucas Visentini²

Resumo

A pesquisa explorou o uso de jogos em plataformas digitais nas aulas de Geografia do Ensino Médio visando uma aprendizagem mais atrativa. Utilizando abordagem qualitativa, com dados de pesquisa bibliográfica, observações em sala de aula e análise de materiais educativos, destacou-se a contribuição dos jogos digitais, respaldada por autores renomados como Moraes e Breda. Os resultados revelaram que a integração desses jogos proporciona experiências de aprendizagem mais envolventes, estimulando o pensamento crítico e aumentando o interesse dos alunos. Recomendações práticas foram sugeridas para professores, incluindo seleção criteriosa de jogos e integração com objetivos curriculares.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Metodologias ativas.

Abstract

The research explored the use of games on digital platforms in High School Geography classes aiming for more attractive learning. Using a qualitative approach, with data from bibliographic research, classroom observations and analysis of educational materials, the contribution of digital games stood out, supported by renowned authors such as Moraes and Breda. The results revealed that the integration of these games provides more engaging learning experiences, stimulating critical thinking and increasing student interest. Practical recommendations were suggested for teachers, including careful selection of games and integration with curricular objectives.

Keywords: Education. Teaching. Active methodologies.

Introdução

O estudo destaca a relevância dos jogos digitais em plataformas virtuais para o ensino de Geografia no Ensino Médio, visando tornar o aprendizado mais atrativo. Reconhecendo o impacto das mídias digitais na educação contemporânea, enfatiza a abordagem lúdica como estratégia pedagógica, integrando metodologias ativas e tecnologias digitais. Alinhado à BNCC, destaca a importância da Geografia na compreensão do mundo. A pesquisa visa analisar o potencial dos jogos digitais, avaliando seu impacto na motivação e desempenho dos alunos, com observações em sala de aula, análise de materiais educativos e avaliação de resultados.

Para abordar o cotidiano dos alunos em uma sociedade amplamente conectada ao mundo digital, é necessário ajustar as práticas no processo de ensino-aprendizagem, buscando proporcionar experiências engajadoras dentro do contexto de sala de aula. Segundo Huizinga (2008, p.33) o jogo é um elemento primitivo do homem, existe antes mesmo do surgimento da cultura, pois assim que tenham suas necessidades básicas atendidas, partem para o “brincar”. Logo em seguida o mesmo autor definiu o jogo como: Segundo o autor citado, o jogo é uma atividade voluntária realizada dentro de limites específicos de tempo e espaço, seguindo regras livremente aceitas, mas absolutamente obrigatórias. Ele é dotado de um propósito em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria, e proporciona uma consciência de ser distinto da "vida cotidiana".

¹ Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University

² Doutor em Educação pela UFSM

O objetivo principal da pesquisa é investigar o potencial dos jogos em plataformas digitais como estratégia de ensino na Geografia do Ensino Médio, analisando seu impacto na motivação e desempenho dos alunos, identificando benefícios e desafios. Com dados coletados por observações em sala, análise de materiais e avaliação de resultados, a pesquisa busca fornecer subsídios teóricos e práticos para professores, orientando a seleção, aplicação e avaliação eficiente dos jogos digitais como recursos educacionais. A expectativa é contribuir para práticas de ensino mais envolventes, significativas e alinhadas às necessidades dos alunos em uma sociedade digitalmente conectada.

Metodologia

O caminho metodológico então adotado para esta pesquisa teve fundamento em Menezes et al (2019), cuja teoria abordada classifica-a como estudo de natureza qualitativa, pois não, focaliza dados estatísticos, mas sim, a busca do conhecimento do fenômeno investigado. Quanto abordagem da pesquisa, o presente estudo representa uma pesquisa qualitativa, pois não tem a intenção de quantificar resultados, mas analisar como a sugestão de mediação poderá produzir mudanças nos processos de docência internamente da ordem nas turmas avaliadas. Segundo (Denzin e Lincoln, 2006, pp.15-41) a consulta qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o quão significa quão seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando conceber os fenômenos em cláusula dos significados quão as pessoas a eles conferem.

O levantamento dos dados foi realizado de forma observacional durante as aulas nas turmas de 1º a 3º ano do Ensino Médio que participavam de atividades realizada em plataformas digitais através de jogos. Os jogos digitais ocorrem em âmbito acadêmico, inicialmente à abordagem dos conteúdos ministrados junto as turmas e, logo após, a aplicação dos jogos nas plataformas em formatos de questionários, labirinto, e games para que os estudantes participassem de forma colaborativa, instigando seu senso crítico e participativo durante as aulas.

Desenvolvimento

O uso das metodologias ativas alinhadas as TDICs devem estar contextualizadas e conectadas com o currículo escolar dialogando com as normas vigentes da BNCC, permitindo assim, que o professor possa auxiliar os discentes na construção do conhecimento. Alves (1998, pp.9-10) destaca que o uso da internet no ensino auxilia o aluno no seu processo de construção do conhecimento, atuando em sua Zona de Desenvolvimento Proximal: arriscamos dizer que, na escola, a Internet atuará na Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito, mediando a passagem de um conhecimento elementar para outro superior. Em uma abordagem psicogenética é esse o papel do professor. Destaca ainda a necessidade de não considerar a internet como uma panaceia solucionadora de problemas educacionais, mas como um novo caminho no processo de apropriação do conhecimento para transformá-lo, modificando a si mesmo e a sociedade, o foro de debates dos novos e velhos conhecimentos se dará em níveis virtuais e presenciais envolvendo toda a aldeia global.

Esta pesquisa foi realizada na escolar EEEP Rita Matos Luna, que se localiza no município de Jucás – CE, como mostra a figura a seguir:

Figura 1: Escola Estadual de Educação Profissional Rita Matos Luna



Fonte: Acervo internet: <https://www.crede16.seduc.ce.gov.br/2015/05/22/eEEP-rita-matos-luna-2015/>

Papel dos jogos como estratégia de ensino-aprendizagem na educação.

Segundo Luckesi (2002, p.2) o que a ludicidade traz de novo é o fato de que quando o ser humano age de forma lúdica vivencia uma experiência plena, isto é, ele se envolve profundamente na execução da atividade. Sendo assim, o trabalho utilizando a ludicidade pode contribuir para que o aluno tenha maior interesse pela atividade e se comprometa com sua realização de forma prazerosa.

Sendo assim, a utilização de jogos dentro de sala de aula possibilita aos professores tornarem suas aulas mais dinâmicas, contribuindo para que a aprendizagem se dê espontaneamente. Utilizando o jogo adequadamente, o professor poderá dispor de mais uma estratégia que o auxiliará no planejamento de suas aulas.

Durante as aulas de geografia na Escola Estadual de Ensino Profissional Rita Matos Luna no município de Jucás-CE, foi identificado que 100 minutos de aula teórica, com abordagens mais tradicionais, não conseguiam prender a atenção dos discentes, principalmente nas últimas aulas do dia. Ao dialogar com os estudantes verificou-se a necessidade de uma mudança atrelada ao currículo, para que as aulas fossem mais atrativas e despertassem a atenção cognitiva dos mesmos, favorecendo assim, o processo de ensino-aprendizagem. Para conseguir alcançar o objetivo verificou-se que a abordagem das TDICs junto com as metodologias ativas seria forte aliado para uma abordagem mais efetiva e uma aula com momentos mais lúdicos que prendesse a atenção, despertasse a curiosidade e instigasse o senso crítico dos alunos(as).

No primeiro momento, foi realizado um estudo sobre as principais metodologias ativas e como coloca-las em prática na sala de aula. Acompanhando o uso dos jogos em plataformas digitais, verificou-se que muitas plataformas virtuais como wordwall, e outras plataformas, proporcionava aos estudantes uma maneira mais atrativa de interagir com o conteúdo ministrado. Nas aulas de Geografia os alunos começaram a explorar os conceitos geográficos por meios de desafios, perguntas e atividades interativas utilizando os recursos tecnológicos disponíveis como: notebooks, tablets e os seus próprios smatphones.

Através de observações em sala de aula e entrevistas com os alunos, foi possível avaliar o impacto dos jogos digitais na motivação, participação e aprendizagem dos estudantes. Além disso, a análise dos resultados dos jogos e das respostas dos alunos aos “quizzes” pode fornecer insights sobre as áreas de maior dificuldade e as habilidades desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Observação em sala de aula

A respeito dessa relação entre o mundo real da vida e o mundo do jogo, Ribeiro et al. (2009) afirmam que “ao participar do jogo o aluno estabelece relações entre o contexto real e a simulação, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades que o ajudarão a resolver situações- problema, estabelecer estratégias, desenvolver autonomia e construir valores”.

Ao possibilitar tais simulações, tem-se a oportunidade de criar contextos de envolvimento que podem contribuir para que os estudantes desenvolvam uma postura ativa diante dos conhecimentos que lhes são oferecidos, já que a resolução dos problemas e desafios propostos pelo jogo deverá ser enfrentada e solucionada a partir da mobilização autônoma do jogador (Stefenon, 2016, p. 34). Os jogos em plataformas digitais, tais como: Wordwall, Bamboozle, Quiziz, dentre outros, como mostram as figuras 2 e 3 são plataformas criadas para a elaboração de material didático com práticas em games e jogos, sem haver a necessidade de se estar conectados a rede para executá-los. Pode-se criar uma variedade de jogos como: questionários, competições, jogos de palavras e muitas outras formas variadas para envolver os alunos em todas as idades, com formato envolvente, divertido e interativo, facilitando assim, o aprendizado real e dinamizando as aulas.

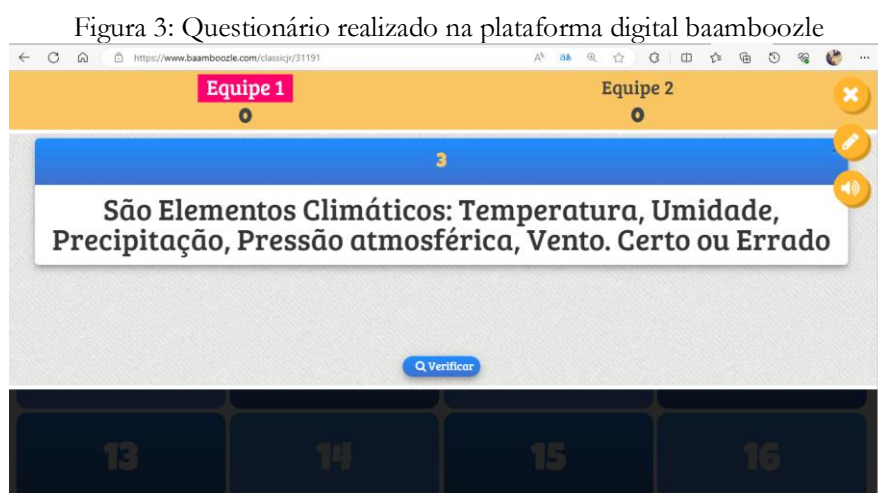
Nas aulas de Geografia, todo conteúdo, pode ser abordado em aulas com aplicação de conceitos de forma mais teórica como também dinâmica através dos jogos digitais. Conteúdos como climatologia, geografia populacional, geopolítica, enfim, cria-se jogos para que as turmas envolvidas em cada um dos conteúdos tenham o despertar da curiosidade, da competitividade, da investigação crítica etc.

Figura 2: Jogo realizado na plataforma digital wordall.



Fotos: Acervo pessoal

A figura acima detalha o jogo realizado em sala de aula após a ministração do conteúdo sobre climatologia. Os alunos dividiram em equipes e resolveram o quiz no estilo labirinto, onde era preciso acertar corretamente as alternativas para passar de fase.



Fonte: Acervo pessoal

A figura acima detalha o jogo realizado em sala de aula após a ministração do conteúdo sobre climatologia. Os alunos dividiram em equipes e resolveram e realizaram uma competição onde o vencedor obtinha a maior quantidade de pontos.

Considerações Finais

Compreende-se que utilizar as TDICs como mediadoras em processos de ensino-aprendizagem de Geografia no Ensino Médio, além de ser um método de ensino que proporciona maior participação, interação e envolvimento dos estudantes com o conteúdo, como ficou evidenciado na pesquisa, promove aprendizagem mais significativa, pois os estudantes estão utilizando seus conhecimentos em relação às TDICs para a construção do conhecimento geográfico, o que lhes proporcionará visão ampla da sociedade, estimulando o protagonismo social.

Nessa perspectiva, a aplicação de métodos como o uso de jogos em plataformas digitais, mostra que os alunos aproveitam ao máximo a tecnologia digital em sala de aula podendo assim, estimular a vida em sociedade, dando-lhes maior autonomia, responsabilidade, agência e engajamento social. Os alunos sentem-se protagonistas da construção do conhecimento, e a mediação pedagógica dos professores é fundamental nesse processo.

Conclui-se também que o as mídias digitais podem ser vistas como facilitadoras no processo de construção do conhecimento geográfico em alunos do Ensino Médio. Através da participação em atividades de sala de aula, os alunos nascem em uma sociedade permeada digitalmente, são capazes de recalibrar o conhecimento já adquirido relacionado à tecnologia digital e construir novos conhecimentos relacionados à ciência (geografia, neste caso).

Ressalta-se que a missão da escola é promover a criticidade, a compreensão das complexidades da realidade e facilitar a desinibição dos jovens. Portanto, é importante não “moderar” ou “domesticar” a curiosidade do aluno, mas sim “estimulá-la continuamente”. É preciso mostrar aos alunos que a exploração ingênua da curiosidade altera sua capacidade de descobrir e prejudica a precisão de suas descobertas. (Freire, 2011, p. 121). A participação dos alunos no conteúdo estimula os jovens a se tornarem protagonistas. No entanto, estes enfatizam a necessidade de usar vários métodos, uma conexão entre aula teórica e a implementação do uso das mídias e TDICs.

Referências Bibliográficas

- BREDA, T. V. **Jogos Geográficos na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.
- MENEZES, AFONSO HENRIQUE N. et al. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina-PE: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.
- STEFENON, D. L. **Entre paisagens e distâncias: o jogo Geoguessr nas aulas de Geografia**. Giramundo, 3(6), pp.31-40, 2016.
- MORÁN, JOSÉ. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, pp. 15-33, 2015.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- CAVALCANTI, LANA DE SOUZA. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, SP. Paz e Terra, 2011.
- BORGES, LUCIANA C. L. F. **Softwares Educacionais**. Cuiabá: UFMT/UAB 2009 Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/202051676/SOFTWARESEEDUCACIONAIS-pdf>>. Acesso em: 27 de Julho de 2023.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, pp. 15-41, 2006.
- CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/geografia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> acessado em: 02 de Julho de 2023.
- TRIVINOS, A. N. S. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, p. 124, 1987.
- Enviado em 31/12/2023
Avaliado em 15/02/2024

RECONHECIMENTO, IDENTIDADE E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES EM TORNO DA CONSTRUÇÃO DE SI

Jeniffer Cristina Ferreira Justino³

Resumo

o artigo propõe a reflexão sobre as dimensões do reconhecimento, identidade profissional e socialização no trabalho. Apresentando brevemente perspectivas funcionalistas e interacionistas sobre profissões e ocupações, bem como a construção de si e a busca por reconhecimento a partir da socialização profissional citadas por Dubar, destaca a relação entre desigualdades e inserção de jovens e mulheres no trabalho para exemplificar essas dimensões. Por fim, trata-se de uma reflexão aberta que aborda a busca por reconhecimento como parte das trajetórias, destacando que além da busca por sobrevivência, há a dimensão simbólica na construção de si e da busca por identificação.

Palavra-chave: Reconhecimento, Identidade Profissional, Socialização.

Resumen

El artículo propone la reflexión sobre las dimensiones del reconocimiento, la identidad profesional y la socialización en el trabajo. Presenta brevemente perspectivas funcionalistas e interaccionistas sobre profesiones y ocupaciones, así como la construcción de uno mismo y la búsqueda de reconocimiento a partir de la socialización profesional citada por Dubar. Destaca la relación entre desigualdades e inserción de jóvenes y mujeres en el trabajo para ejemplificar estas dimensiones. Finalmente, es una reflexión abierta que aborda la búsqueda de reconocimiento como parte de las trayectorias, resaltando que, además de la búsqueda de supervivencia, existe la dimensión simbólica en la construcción de uno mismo y la búsqueda de identificación.

Palabras clave: Reconocimiento, Identidad Profesional, Socialización.

Introdução

Ao elaborar essa breve reflexão, uma palavra ecoava constantemente ao pensar sobre as profissões, as ocupações e as trajetórias de inserção e também de permanência em torno delas: o reconhecimento. Evidentemente, antes de uma busca pelo reconhecimento, também nos deparamos com a busca pela sobrevivência, ou seja, buscamos formas de ganhar a vida sejam elas localizadas em lugares de prestígio ou não, sejam elas prazerosas ou não, mas esse assunto é mais complexo do que os limites desse ensaio de cunho reflexivo. Porém, mesmo que a necessidade, a sobrevivência nos faça buscar formas de ganhar a vida seja através de uma profissão, de uma ocupação, não podemos desprezar a dimensão simbólica desses caminhos, como é o caso da construção de si nessas trajetórias e a busca também de uma identidade profissional. A mobilização, o engajamento presente na busca do reconhecimento profissional e a afirmação da identidade que não é apenas individual, mas coletiva e as contradições desses processos.

³ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos, na linha Educação, Comunidade e Movimentos Sociais. Participa de Projetos de Empoderamento Feminino através da Música como o Girls Rock Camp Brasil e Ladies Rock Camp Brasil realizados na cidade de Sorocaba como voluntária; e também participa do Mulheres e Luta, uma atividade de extensão organizada pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (NEGDS) e do Sindicato dos Metalúrgicos de Sorocaba (SMetal). Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gerações, Percursos de Vida e Processos Educativos (NEPEGE) e do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (NEGDS), ambos na UFSCar.

Dito isso, Dubar (2012) apresenta esses pontos, começando com a ideia de que a sociologia funcionalista das profissões distingue dois tipos muito diferentes de atividades de trabalho: as profissões e as ocupações. Nesse caso, a atividade de trabalho nomeada como profissões são vistas como escolhas e áreas autônomas com a possibilidade de construção de carreiras (medicina, direito, engenharias, etc). Assim, aquelas atividades de trabalho nomeadas como ocupações não são vistas dessa forma – nessa corrente - e são desvalorizadas na sociedade, mesmo sendo exercida pela maioria.

No entanto, ao falar que sociólogos/as da corrente interacionista (Becker, Strauss, Hughes) e da corrente crítica (marxiana, weberiana) não concordam com essa visão e partem da ideia de que todas as atividades de trabalho podem se tornar “profissionais”, mas que para isso ocorra é necessário partir de uma socialização que possibilite a aquisição de reconhecimento, de competências de todos/as que exercem e compartilham aquela mesma atividade de trabalho. Para demonstrar esse ponto, Dubar dá o exemplo da socialização de enfermeiros/as e de clínicos gerais mostrando que a atividade de trabalho também é um processo de construção e de reconhecimento de si.

Ao comentar sobre uma visão negativa do trabalho vista como obrigação, subordinação e fonte de sofrimentos, o autor pontua que para muitas pessoas ao redor do mundo, o trabalho não é uma tortura, mas também não é uma fonte de prazer, e muito menos algo visto como positivo. Assim, a “verdadeira vida” só acontece para muitas dessas pessoas fora do trabalho, através das relações familiares, das relações românticas, das práticas de consumo, da religião, do esporte, ou seja, o trabalho que desenvolvem, o emprego que ocupam não são vistos como uma definição de si, como uma identidade:

“Há muito tempo, porém, certas atividades que proporcionam renda não são associadas a priori a essa definição “negativa”, nem por aqueles que as exercem, nem por outros. Ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social.” (DUBAR, 2012: 353-354)

Considerando isso, possuir um nome coletivo permite que aqueles/as que exercem tal atividade de trabalho caminhem para a possibilidade de reconhecimento e identificação. Ou seja, essas atividades de trabalho também são fontes de identidades profissionais e possibilidades de mudança de empregos ao longo da vida sem perder uma continuidade na trajetória. Dubar (2012), alega que é em um processo específico de socialização, unindo educação, trabalho e carreira, que são construídas essas identidades no interior das instituições e de coletivos que organizam interações e asseguram o reconhecimento.

O autor incita ao perguntar quais seriam as atividades de trabalho que possibilitam esse processo de socialização implicado ao reconhecimento e a construção de si, sempre pontuando a complexidade do problema e a questão que divide a comunidade de sociólogos/as. *“Todas as atividades de trabalho podem se tornar profissionais ou esse termo é reservado somente para parte delas? O que faz uma atividade ser profissional: sua natureza ou sua organização, remuneração, construção social?”*

Essas são reflexões instigantes e que possuem respostas distintas a partir das correntes teóricas que olharem para elas, isto é, a corrente funcionalista reserva certas atividades de trabalho ao monopólio do profissionalismo, mas as correntes interacionistas e críticas partem de contextos políticos, socioculturais para atribuir às atividades de trabalho e considerá-las profissionais ou não profissionais. Ao que parece, as definições de trabalho, emprego e identidade são cruciais para a persistência de rupturas e visões distintas dessas questões e refletiremos mais um pouco sobre elas.

Profissionalização do trabalho e socialização profissional: reflexões sobre inserção de jovens e de mulheres no trabalho

Ao mobilizar as ideias de Dubar, vemos também que o termo “profissionalização”, conceito de origem funcionalista, adentra o campo do trabalho e da maioria dos países considerados desenvolvidos a partir dos anos 60. Ou seja, a ideia de “tornar-se profissional” foi tomando espaço nas atividades remuneradas, sejam elas ligadas a funções públicas, empresas, associações. O objetivo do “new management” era fazer com que todos/as os/as trabalhadores/as fossem “verdadeiros profissionais” e com suas competências reconhecidas. Esse histórico do termo contribui para refletir melhor sobre as questões anteriores de Dubar sobre o que é determinante para que tal atividade seja vista ou não como profissional, ou seja, a localização disso tudo e os limites para pensarmos futuramente, por exemplo, em áreas como Jornalismo, Audiovisual e a própria inserção de mulheres nessas áreas e a sua própria construção de identidade profissional e busca por reconhecimento.

Ao falarmos de busca por profissionalização nesses moldes e considerar a busca por reconhecimento e competências, também precisamos pontuar o crescimento da escolarização e ingresso no ensino superior, seja no caso da França datada em Dubar, seja no contexto atual. Ou seja, no caso de jovens na França, Dubar alega que apesar de experimentarem a precariedade e a desqualificação durante a inserção profissional, esses/as jovens buscam bons empregos, atividades que agradem e com possibilidades de reconhecimento e perspectiva de futuro.

Esse ponto da juventude e do trabalho não está distante do caso brasileiro quando o ponto é vivenciar a precariedade e ainda assim buscar formas significativas e prazerosas de obter renda. Ou seja, a ideia de fazer o que gosta e almejar futuros com reconhecimento é um caminho ainda em comum para jovens citados por Dubar e jovens em outros cenários e localidades, faz parte dos debates e das vivências em torno da juventude e do trabalho. Sobre esse ponto, o autor também alega que a profissionalização vai agrupar dois fenômenos distintos: a injunção dos dirigentes no “profissionalismo” e a aspiração de assalariados/as à “profissionalidade”:

“Apoiando-se nesse duplo registro – injunção dos empregadores e aspiração dos assalariados – construiu-se uma norma coletiva dirigida principalmente aos jovens: construir a própria identidade profissional mediante o percurso de atividades. O fato de muitos não conseguirem e não terem acesso ao reconhecimento que esperavam constitui um dos elementos mais preocupantes de uma crise de identidades particularmente dolorosa.” (DUBAR, 2012:355)

Assim, pensar a construção de identidades profissionais de jovens também é crucial para uma discussão sobre profissionalização, isto é, esses/as jovens estão buscando formas de inserções, alongando suas formações, buscando as competências para o reconhecimento. No entanto, esbarram em precariedades, desafios, crises, dores, mesmo que a construção da identidade profissional não ocorra da mesma forma para todos/as jovens e suas ocupações, a frustração do não-realizável e sua constante busca por reconhecimento é algo em comum nas trajetórias de jovens.

Ou seja, seja na França de Dubar, seja no Brasil de hoje, a juventude, em sua maioria, vivencia a precariedade, baixos salários, ausência de perspectiva de carreira e sem reconhecimento social. Experienciam atividades temporárias informais como “bicos”, “freelas”, mas não são somente jovens, essas atividades consideradas “abaixo” também são ocupadas por demais trabalhadores/as, como as mulheres, imigrantes, entre outros. Ao considerar esse caso de jovens, de mulheres, de imigrantes – no caso de imigrantes, pontua-se aqui aqueles/as destinados/as para o “serviço sujo”, já que existem os/as “profissionais sem fronteiras”, “fuga de cérebros”, como aqueles engenheiros mexicanos rumo aos EUA apresentados por Latorre&Alfarro (2013) - e afins, essas atividades de trabalho seriam vistas como “ocupações” dentro da lógica funcionalista, isto é, permeadas pela ausência de prestígio, de reconhecimento social, vistas como “trabalhos excluídos”, “serviços sujos”.

Em diálogo com Dubar e reconhecimento social, prestígio e formas de se inserir nessas ocupações/profissões, Lelo (2019) focaliza as mulheres no jornalismo e apresenta um breve panorama do mundo do trabalho jornalístico, com suas as condições laborais desafiadoras, as extensas jornadas de trabalho para além do regulamentado, demissões em massa, flexibilização dos vínculos, mas também inserindo e destacando o que chama de *divisão sexual do trabalho* como mais um dos componentes para a precariedade e obstáculo para as mulheres que se inserem na área. Assim, Lelo sistematiza quatro vetores de expressão das desigualdades de gênero no jornalismo: *divisão sexual do trabalho cultura organizacional, cultura profissional e rotinas produtivas*, e suas características.

A *divisão sexual do trabalho* é um dos vetores e suas características são permeadas pela dupla jornada de trabalho inconciliável com a intensificação dos fluxos de produção jornalística; predominância de profissionais jovens, solteiras e sem dependentes; discriminação sofrida por mulheres casadas e com filhos; tendência de flexibilização dos contratos de trabalho no intuito de conciliar a dupla jornada; e o abandono precoce da carreira e dificuldade de posterior reintegração aos quadros funcionais.

No caso do vetor *cultura organizacional*, as características são permeadas pela cultura organizacional que idealiza a figura masculina; pela segregação vertical; pela desigualdade salarial (a despeito de maior formação escolar); a homossocialidade masculina; exercício de “rituais de reparação” em cargos de chefia; avaliação do desempenho tacitamente ancorada em gênero; avaliação profissional baseada em padrões estéticos, em produtos audiovisuais; intimidação, assédio e violência sexual; e ausência de políticas para coibir casos de assédio nas empresas de comunicação.

Já no caso do vetor *cultura profissional*, as características são permeadas pelos valores profissionais atrelados ao universo masculino; ao maior prestígio atribuído aos profissionais do gênero masculino; a segregação horizontal (por pautas, editorias, estilo de escrita); e a “neutralização” da expressão de gênero por mulheres que almejam não serem avaliadas em função de suposta “feminilidade” intrínseca.

No último vetor chamado de *rotinas produtivas*, as características são permeadas pela reprodução de binarismos de gênero nas redações; pela intimidação, descrédito profissional, assédio e violência perpetrados por fontes de informação e entrevistados (sobretudo autoridades públicas, membros das elites financeiras e celebridades); pela hipersexualização na relação com as fontes; pelo acesso restrito a determinados espaços e maior risco de sofrer violência na cobertura de acontecimentos públicos; pela intimidação e ameaça na interlocução com a audiência (sobretudo na cobertura de temas supostamente ligados ao universo masculino e em reportagens sobre questões de gênero e sexualidade); pelo silenciamento de profissionais vítimas de assédio; e pela ausência de políticas nas empresas incumbidas de oferecerem amparo psicológico e jurídico às profissionais.

Em suma, Lelo nos mostra que as mulheres possuem jornadas duplas e extensas de trabalho dentro e fora do jornalismo, isto é, a sobrecarga disso tudo acaba resultando na atividade *freelancer* para que elas possam conciliar os horários de trabalho com a rotina de seus dependentes. Essa “tendência” faz suas marcas, ou seja, trajetórias marcadas por contratos precários, instáveis em contraste com a formação acadêmica. Mesmo possuindo maior formação acadêmica em relação aos jornalistas homens, essas mulheres pagam o preço de seu ingresso no setor de formas bem caras. Não basta esses obstáculos e seus colegas homens não partilham contatos, pautas de destaque e informações com suas colegas mulheres, ou seja, retomando o ponto do reconhecimento e das competências, aqui a masculinidade e o masculino são as competências e a identidade profissional reconhecida nesse cenário.

Além disso, o autor ao falar da história dos estudos de mídia e as empresas de comunicação dos anos 70, originadas de um viés funcionalista (a empresa como uma entidade neutra encarregada de uma atribuição social), as assimetrias de gênero é manifesta na segregação vertical dos cargos, fazendo com que mulheres ocupem funções de menos prestígio e que a circulação e enaltecimento de posturas, valores machistas façam parte da estrutura organizacional. Logo, a identidade organizacional também está conectada em um território cultural/espacial. Já as identidades profissionais, partem de amplas referências, ideologias de uma comunidade que se espalha para a organização. Assim, ao mudar de uma empresa para outra, não ocorre o fim dessa identidade profissional, mas se encerra uma identidade organizacional, fazendo com que ambas as situações sejam diferenciadas.

De acordo com Lelo (2019), a mera paridade entre mulheres e homens nas redações não conduz à uma igualdade de condições ou à uma isonomia das condutas presentes da cultura organizacional. Lelo pontua que não desconsidera a importância da diversidade e da igualdade nas destruições hierárquicas, mas que os valores e ideologias profissionais presentes na formação dessa identidade profissional, que formatam esses/as jornalistas também exercem forças coercitivas que não podem ser subestimadas, isto é, ambos os gêneros, podem tomar decisões similares independentemente dos marcadores sociais de diferença que balizam essas relações. Ou seja, a entrada de uma mulher em uma posição de poder e de decisão em uma redação de visibilidade não é garantia de que pautas feministas serão priorizadas, pode ocorrer o contrário. Por exemplo, uma editora-chefe agir com mais distanciamento e rigidez para se firmar naquela identidade profissional “originariamente” masculina para manter privilégio, respeito e reconhecimento. Pontua-se aqui, que historicamente, as categorias desprestigiadas recebem volumes expressivos de mulheres em quadros funcionais, exercendo cargos precários, o que nos faz refletir também na relação do jornalismo e da inserção dessas mulheres que também não está longe disso.

Por fim, Lelo salienta que a inserção dessas mulheres jornalistas não é capaz de subverter as assimetrias enraizadas no tecido social e como vimos muitas dessas mulheres incorporam a identidade profissional e organizacional da “norma”, isto é, para não perderem postos, constroem sua identificação profissional e se socializam profissionalmente a partir do “masculino”, sujeito ideal da profissão. No entanto, “performando” ou não essa identidade, a feminização do setor é uma realidade e precariedade também, fazendo com que pontuemos ela nessa reflexão.

Socialização Profissional e outros cenários: reflexões sobre possibilidades e utopias

Após mobilizar reflexões em torno da juventude e do gênero em diálogo com Dubar e Lelo para pensarmos sobre reconhecimento, identidades profissionais, profissionalização e a própria socialização profissional que fazem parte dessas trajetórias e debates, voltamos ao ponto em que Dubar comenta sobre outros olhares sobre a socialização profissional:

“Desde os anos 1950, uma teoria da socialização profissional, enunciada por Everett Hughes e os sociólogos interacionistas de Chicago (Howard Becker, Anselm Strauss, Elliot Freidson, Andrew Abbott, etc.), contesta essa tese funcionalista que reserva a qualidade de “profissional” a uma minoria de trabalhadores organizados em “profissões”, beneficiadas por uma legislação que protege seu exercício e permite às suas associações deter o monopólio de sua formação e certificação (médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, etc.). Algumas outras “ocupações” obtiveram o estatuto de “profissão” nos países que, como a Inglaterra, os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália, contam com essa legislação. (...) A questão da profissionalização é assim redefinida pelos interacionistas como um processo geral, e não reservado a certas atividades, a partir do postulado de que todo trabalhador deseja ser reconhecido e protegido por um estatuto e da constatação de que toda “ocupação” tende a se organizar e lutar para se tornar “profissão” (ABBOTT, 1988). Nesse caso, por que não seria possível fazer de todas as atividades de trabalho “ofícios” dos quais aqueles que os exercem possam se orgulhar e que sejam reconhecidos como tais por uma certificação? Tanto mais na medida em que o próprio trabalho mudou bastante, deixando de ser gasto de energia (produto de uma força por um deslocamento) para se tornar massivamente, nos países desenvolvidos, resolução de problemas (e serviço prestado a outro).” (DUBAR, 2012:356)

Assim, partindo disso, Dubar confronta a visão interacionista e busca outras formas de compreender as relações entre a construção de identificação profissional, o trabalho e as trajetórias de emprego. Ao citar Everett Hughes e suas pesquisas empíricas, comenta que o processo de se tornar médico não era somente sobre adquirir saberes teóricos e abstratos, mas sim sobre o êxito de uma iniciação no “trabalho real”. Só termina quem conseguiu a transformação identitária, ou seja, a coexistência do mundo profano e mundo profissional:

“Portanto, não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito. Essa cultura de trabalho se traduz no ingresso em um segmento (hospitalar, liberal, de pesquisa, etc.) organizado em torno de atos específicos, codificados, controlados pelos colegas. Embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante.” (DUBAR, 2012:357)

Assim, não basta acumular conhecimentos formalizados e institucionais dentro do que se chama profissionalização, mas também incorporar e/ou ressignificar determinada cultura de trabalho, linguagem em si no processo de construção identitária que também está atrelada ao processo de socialização profissional. “*A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente*” (DUBAR, 2012:358), isto é, é nesse processo que se estruturam os mundos do trabalho e as definições de si dos indivíduos pelo trabalho que exercem/ocupam.

Na visão interacionista não há ruptura entre aqueles/as profissionais e não profissionais, mas a ideia de que existem sistemas de trabalho fundados em uma continuidade, considerando recortes internos, recortes externos, força entre atores, variáveis, etc. Assim, todos esses sistemas podem ser chamados de profissionais desde que exista uma certificação específica das atividades e seus níveis por um período de tempo, mas isso não impede que certas atividades acabem excluídas ou reservadas para determinadas pessoas como é o caso de imigrantes.

Outro ponto são o das aprendizagens - sendo formais ou não-formais - que são passadas, isto é, que possibilitam uma passagem de um nível ao outro. Há também a distribuição dos considerados “serviços sujos” e os de “prestígio” no sistema profissional. No entanto, também há atividades consideradas de fora do sistema, como é o caso das atividades domésticas, serviços pesados e a própria agricultura. Dubar (2012) pontua que teoricamente todos/as podem ter êxito na vida e adquirir identidade profissional pelo seu percurso de trabalho, mas que na prática isso se aplicava mais aos casos dos trabalhadores urbanos, do sexo masculino, com domicílio:

“Assim como existem e se reproduzem posições na divisão do trabalho (as classes sociais), perpetuam-se as discriminações (de sexo, gênero, etnia) que hierarquizam as categorias de pertencimento. O que Hughes (1958) chama de “divisão moral do trabalho” está enraizado geralmente na esfera mágico-religiosa, e as “profissões prestigiosas” são as prováveis herdeiras daquelas (mágicos, padres, médicos, juristas, etc.) que manejam “saberes culpáveis” (dirty knowledge), relacionadas à doença e à morte, ao crime e à segurança, ao poder e à lei. Mas, com a racionalização econômica e, gerencial, a maioria dessas atividades é assumida, conforme Weber (1974), por burocracias (empresas ou administrações); que fazem do diploma que sanciona o grau de especialização o melhor caminho para galgar os escalões desse novo sistema de trabalho que substitui as antigas corporações de ofício.” (DUBAR, 2012:359)

Dubar apresenta dois exemplos de socialização profissional, ambos da área médica, mas em extremos da hierarquia. Pelo viés funcionalista, trata-se de uma profissão versus uma ocupação, ou seja, atividades de trabalho consideradas nobres, prestigiosas de um lado e uma vista como um “serviço sujo”, sem reconhecimento social, mas que partem de um mesmo sistema profissional. No entanto, nos relatos comentados pelo autor, as auxiliares de enfermagem consideram a atividade um ofício de serviço de verdade e que se aprende pela execução do trabalho, pela experiência prática, pela autoestima, pela curiosidade e pelo reconhecimento do outro/a. E no caso dos clínicos gerais, o reconhecimento, a admiração, a reflexividade na relação estagiário/tutor/paciente são pontos importantes também para a construção dessa identidade profissional.

Seja pelo viés interacionista, seja pelo viés funcionalista, não se pode perder de vista que a temática que envolve formação profissional, carreiras, organização do emprego está localizada em um contexto mundial também regido pelo contexto capitalista, mas que certas tradições sociais se fazem presentes nas instituições e nos atores no processo de socialização profissional e que isso tudo varia bastante a partir de contextos políticos, geográficos, sociais, entre outros. Assim, pensar trabalho/formação/carreira profissional na atualidade dos debates sobre a profissionalização do trabalho, dos percursos, também afetam a compreensão dos sentidos do trabalho, da centralidade do trabalho na vida das pessoas e como caminhará esses caminhos, quais cenários veremos futuramente sobre trabalho, emprego, qualificações. Se teremos um cenário otimista, um cenário sombrio ou algo entre ambos.

Ressaltando o cenário otimista, ele é aquele que ainda não vimos, mas que gostaríamos de ver, em que todas as populações mundiais acessam escolarização, formação, mercado, qualificação, reconhecimento. É uma utopia, é o direito ao trabalho decente, à profissionalização, ao reconhecimento, é o caminho para ausência do desemprego, da precariedade, da terceirização, do trabalho intermitente. A utopia é necessária sempre e Dubar (2012:366) mostra seu apreço por ela ao imaginar um futuro onde se possa ganhar a vida sem perder ela de vista:

“É provável que o futuro imediato – que não está escrito em lugar nenhum – se situe entre esses dois extremos. Tudo dependerá do futuro das regulações do trabalho e das instituições de formação que a história moderna legou às gerações atuais. Hoje, é na esfera econômica que o imperativo democrático, com os movimentos sociais que o defendem, deve se impor contra a onipotência dos operadores financeiros e dos poderes corruptos. Libertar o trabalho de suas correntes continua sendo um objetivo para amanhã. Fazer com que essa libertação, fundada em regulações eficazes, seja acompanhada de desempenhos coletivos e de satisfações individuais é uma tarefa estimulante à qual todos os militantes deveriam se dedicar. Para que, enfim, todos possam construir para si uma identidade pessoal positiva em uma atividade que lhe dê prazer e que lhe permita ganhar a vida de outra maneira que não apenas pelo “suor do rosto” ou pela “punição divina”.

Dessa forma, buscamos concluir esse ensaio com essa possibilidade de abertura, de abertura para a utopia, que de todas as reflexões lidas, pensadas, escritas, fique registrado que sem ela não há movimento, não há engajamento, não há possibilidade desse futuro ainda incerto, mas que desejamos. Desejamos para esses/as jovens, para essas mulheres, para todos/as aqueles/as que buscam essa inserção/permanência nas profissões e nas ocupações discutidas até aqui essa ruptura nas estruturas, nos tecidos sociais e abertura para outros cenários possíveis dentro e fora do mundo do trabalho, das profissões, das ocupações de formas “decentes”. Por fim, essa não é a realidade das teorias e da sociedade, mas não custa pontuar, refletir e imaginar esses caminhos de um possível amanhã mesmo que não estejamos aqui.

Referências

DUBAR, Claude – A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Cadernos de Pesquisa v. 42, n. 146, 2012.

LELO, Thales Villela - A feminização do jornalismo sob a ótica das desigualdades de gênero. Revista Estudos Feministas v. 27, n. 2, 2019.

LATORRE, Verónica del Rocío Carrión e **ALFARO**, Alfredo Hualde - ¿Profesionales sin fronteras? Una aproximación a las trayectorias laborales de los ingenieros mexicanos em Estados Unidos. Revista Latino-americana de Estudios do Trabalho, Ano 18, nº 30, 2013.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DO CHATGPT

Jessica Aline da Costa⁴
Lucas Visentini⁵

Resumo

O tema da Inteligência Artificial é crucial, afetando diversos aspectos da vida humana e influenciando todos os setores, inclusive na educação e o cerne desta pesquisa é responder a seguinte pergunta: Como o ChatGPT pode melhorar a experiência de aprendizagem na Educação a Distância? Em uma abordagem qualitativa e uma pesquisa de cunho teórico, realizou-se uma revisão bibliográfica e uma revisão da literatura sobre este tema, que apresenta diversos debates sobre o uso do ChatGPT nas IES, e que trazem grandes perspectivas para esta produção acadêmica.

Palavras-chave: Ensino; Educação; ChatGPT.

Abstract

The theme of Artificial Intelligence is crucial, affecting various aspects of human life and influencing all sectors, including education. The core of this research is to answer the following question: How can ChatGPT improve the learning experience in Distance Education? Employing a qualitative approach and theoretical research, a literature review was conducted, delving into discussions surrounding the use of ChatGPT in higher education institutions (IES). The findings present diverse perspectives that contribute significantly to this academic production.

Key words: Teaching; Education; ChatGPT.

Introdução

Quando nos referimos ao cenário atual tecnológico, podemos afirmar que a sociedade tem passado por mudanças significativas e no âmbito educacional não é diferente. A educação tem passado por muitas transformações, impulsionadas pelo avanço das tecnologias e pela necessidade de oferecer modalidades de aprendizagem mais flexíveis e acessíveis para todos os níveis de ensino, especialmente para o público adulto que busca pela formação no ensino superior.

O ChatGPT é um exemplo notável e muito atual de aplicação de IA na educação. Trata-se de um modelo de linguagem desenvolvido pela OpenAI, capaz de interagir e gerar respostas coerentes e contextualmente relevantes. Sua aplicação na EaD tem proporcionado experiências de ensino personalizado, permitindo que os estudantes recebam suporte individualizado, bem como, tenham suas dúvidas esclarecidas de forma eficiente. Entretanto, por se tratar de uma IA vale ressaltar que o ChatGPT pode apresentar eventuais falhas ou informações incorretas, por isso, suas respostas não são completamente seguras.

Diante deste novo contexto educacional e dessas incertezas advindas da IA, fica o questionamento: Como o ChatGPT pode melhorar a experiência de aprendizagem na Educação a Distância? Esta questão orienta os estudos e as pesquisas que serão apresentadas a seguir.

⁴ Mestre pela MUST University.

⁵ Doutor em Educação (UFSM). Professor-orientador do Master of Science in Emergent Technologies in Education da MUST University.

Desenvolvimento

Contextualização do ensino superior

A obtenção de um diploma de ensino superior é um requisito importante para muitas profissões, pois demonstra um nível mais avançado de conhecimento e habilidades especializadas na área de atuação do sujeito. Além disso, o ensino superior oferece oportunidades para o desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios e as vivências do mundo do trabalho, contribuindo também para o progresso da sociedade.

No Brasil, de acordo com as estatísticas da Associação Brasileira de Estágios (ABRES):

De 2002 a 2020, o número de alunos na educação superior passou de 3,5 para 8,68 milhões. Já o total de concluintes do ano passado subiu 1,12%, passando de 1.264.288 para 1.278.622. É importante ressaltar o número de licenciados formados: 243.279 (apenas 19,02% do número total de formados), podendo exercer o cargo de professor no ensino médio. Ou seja, cada vez há um menor interesse pela área acadêmica. O bacharelado atrai 59,87% (765.483) e o tecnólogo 16,77% (269.860) dos universitários. Os ingressantes também evoluíram em 2020: atualmente, 3.765.475 entram no ensino superior, contra 1.805.102, há doze anos. São 41.953 cursos de graduação, distribuídos em 2.457 instituições (304 públicas e 2.153 particulares). Quando comparado com 2018, observamos um aumento de 319.540 alunos. (ABRES, 2023).

Com esses dados podemos perceber que a procura para o ingresso em cursos de graduação tem aumentado gradativamente em nosso país. A busca pela formação no ensino superior cresceu nos últimos anos por inúmeros fatores, dentre eles, a exigência de formação em alguns cargos profissionais, o almejo por uma carreira melhor ou um bom retorno financeiro e ainda, as novas facilidades de estudos, proporcionadas pela Educação a Distância.

Educação a Distância – a modalidade de ensino em voga

A Educação a Distância (EaD) não é novidade e se expandiu com o cenário pandêmico que vivenciamos recentemente, entre os anos de 2020 e 2022. Em meio a tantos desafios do nosso cotidiano, estudar passou a ser uma tarefa árdua, portanto, pesquisadores e educadores vêm proporcionando cada vez mais diferentes formas de ensinar e de aprender.

A internet revolucionou muitas atividades cotidianas que são vivenciadas por todos nós, independentemente da idade das pessoas ou de suas atribuições. No âmbito educacional não foi diferente. A educação sofreu mudanças drásticas, especialmente com a modalidade de Educação a Distância (EaD).

Essa expansão foi impulsionada por avanços tecnológicos, como a ampliação do acesso à internet e o desenvolvimento de plataformas virtuais de aprendizagem, que permitiram a interação e o compartilhamento de conteúdo educacional de forma remota.

Outra característica da EaD é a alternativa acessível em termos financeiros para muitos brasileiros. Os cursos a distância frequentemente têm mensalidades mais baixas em comparação aos cursos presenciais, o que permitiu que mais pessoas tivessem acesso ao ensino superior.

No entanto, além das vantagens desta modalidade de ensino, também foram identificados alguns desafios enfrentados pelos estudantes de EaD. Um deles é a falta de interação presencial com os professores e colegas, por exemplo. Para muitos acadêmicos a metodologia utilizada na EaD pode parecer difícil e solitária e por isso, as instituições têm criado novas alternativas de interação com esses estudantes, oferecendo o devido suporte necessário para seus estudos.

Com o apoio das tecnologias educacionais, cada vez mais é possível esta aproximação entre a instituição e os acadêmicos, seja pelo apoio de profissionais da área da educação, como professores ou tutores, ou ainda, com o apoio da Inteligência Artificial, utilizando autoatendimentos e robôs para sanar dúvidas e orientar processos.

Tecnologias Educacionais, Inteligência Artificial (IA) e EaD

As tecnologias educacionais proporcionam um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Recursos como vídeos, jogos educativos e fóruns de discussão promovem a participação ativa dos alunos, estimulando o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade. Essas abordagens inovadoras despertam o interesse dos estudantes e tornam o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo, no entanto, é importante ressaltar que a integração efetiva das tecnologias educacionais requer planejamento adequado, formação docente e acesso à infraestrutura tecnológica.

Conforme Romanã (2022, p. 15):

Para ser professor com uma postura espontânea é preciso, antes de tudo, ser criativo e conseguir se adaptar às novas situações do cotidiano. A criatividade é inseparável da espontaneidade. Esta última é um fato que favorece a manifestação do potencial criativo do indivíduo.

Nesta gama de novas possibilidades de ensino-aprendizagem, a inteligência artificial (IA) tem desempenhado um papel cada vez mais importante na transformação do setor educacional. A aplicação da IA na educação oferece uma série de benefícios e possibilidades, tanto para estudantes quanto para educadores.

Cada ser é único e desenvolve-se de maneira personalizada de acordo com suas necessidades e conhecimentos. Na educação o desenvolvimento não é diferente. Cada estudante possui suas habilidades e suas fragilidades que devem ser consideradas em todo o processo educativo.

Com o avanço da tecnologia esta realidade é cada vez mais frequente, especialmente em sala de aula. Estamos expostos a informações na grande maioria de nosso tempo e isso fez com que cada pessoa desenvolvesse um método personalizado de compreender e assimilar informações.

Temos pessoas que são consideradas visuais e que tendem a aprender por meio de esquemas, figuras, infográficos e outros recursos. No entanto, temos pessoas que preferem concentrar-se e fazer uma longa leitura para que o tema estudado seja compreendido mais facilmente.

Pensando nesses diferentes estilos de aprendizagem e no modo como as novas gerações se comportam com o recebimento de informação em massa, faz-se necessário algumas adaptações no ensino e nas metodologias tradicionais abordadas em todos os níveis de aprendizagem, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Atualmente o ensino personalizado utiliza recursos digitais como principal ferramenta de acompanhamento para que seja possível avaliar e apoiar os estudantes durante toda sua jornada acadêmica. Para dar suporte a esta mediação a Inteligência Artificial possibilita que muitas atividades sejam propostas de forma homogênea, ou seja, que atenda aos diferentes perfis de aprendizagem e que auxilie no trabalho dos professores.

Podemos definir a Inteligência Artificial (IA) como um algoritmo capaz de reproduzir uma tarefa de forma inteligente, sendo ela simples ou complexa e que dependa de comandos parecidos com os que são emitidos pelo cérebro humano. Já o algoritmo, é um conjunto de passos para realizar esta tarefa. Segundo Santos, 2019, p. 25 "A Inteligência Artificial é um campo multidisciplinar que busca desenvolver sistemas capazes de simular a capacidade humana de aprender, raciocinar e tomar decisões".

A IA revolucionou a sala de aula e trouxe inovação para o ensino-aprendizagem. Com o avanço tecnológico, novas modalidades de ensino surgiram no decorrer dos anos. Atualmente temos o ensino presencial, o ensino híbrido (que combina aulas presenciais e aulas remotas) e a educação a distância (EaD). Proveniente dessas novas modalidades, as plataformas foram elaboradas com estratégias de ensino formadas por exercícios, recursos midiáticos, jogos, desafios e demais ferramentas que propiciam o estudo individual do aluno respeitando seu ritmo. Para tornar o processo de ensino-aprendizagem humanizado podemos contar com profissionais da área e com a IA. De acordo com Valdatti (2020, p.8):

O termo Inteligência Artificial é originário da área da ciência da computação. Foi especificamente criado em 1956 por J. McCarthy, um dos fundadores das áreas, definindo-a como a ciência e engenharia de construir e tornar máquinas inteligentes, especialmente "computadores inteligentes".

Na Educação a Distância, inúmeras são as possibilidades do fazer pedagógico com apoio da Inteligência Artificial. As diferentes plataformas reúnem, em um só ambiente, diversas ferramentas de comunicação, interação, apresentação de conteúdo, realização de atividades, etc. Assim como as possibilidades de uso, também é vasta a oferta de sistemas para o desenvolvimento de cursos a distância.

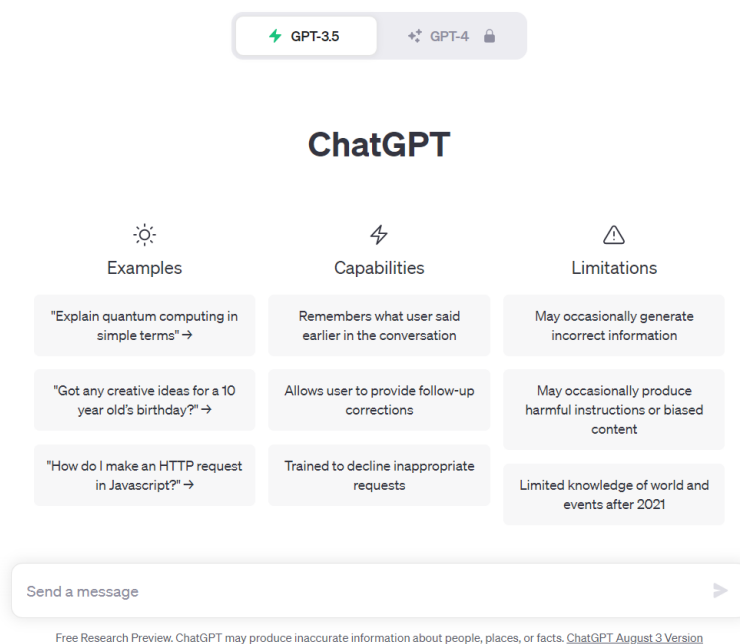
ChatGPT

O ChatGPT consiste em um recurso de Inteligência Artificial desenvolvido pelo OpenAI que é especializado em diálogos. Lançado em meados de novembro de 2022, esta ferramenta ainda é muito nova no mercado, mas promete revolucionar muitos campos sociais, inclusive o âmbito educacional.

Os diálogos são compostos tanto por respostas, quanto por interações e o que vem chamando a atenção da sociedade é o nível de compreensão, articulação e detalhamento presente neste chat. Sua capacidade de gerar respostas relevantes e coerentes para uma ampla variedade de perguntas e solicitações o torna uma ferramenta útil para várias finalidades, desde suporte ao cliente, para os estudos e até para o entretenimento.

Atualmente há duas versões do ChatGPT disponíveis para os usuários. Trata-se da versão gratuita, ou versão GPT-3.5, que possibilita a interação com o chat e a geração de textos, entretanto, esta versão pode apresentar certa lentidão em períodos de alta demanda de acessos. Já a versão paga, chamada de "ChatGPT Plus" ou versão GPT-4.0, possui acesso prioritário dos usuários ao chat, e interações com textos mais longos e abrangentes.

Figura 1 – Versões do ChatGPT

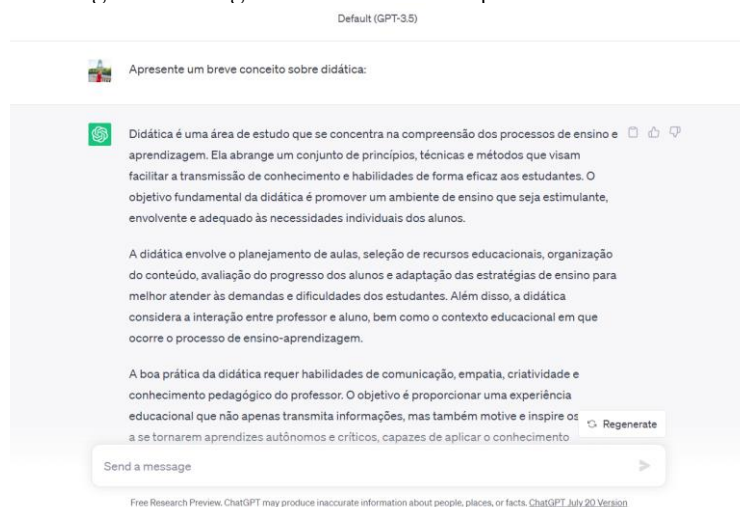


Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Usado para várias finalidades, o ChatGPT pode ser considerado um suporte ao cliente, uma assistência pessoal, ou um recurso de educação e entretenimento. Ele é capaz de responder a perguntas simples e complexas, realizar tarefas como agendar compromissos e fazer reservas, e até mesmo gerar texto criativo, como histórias e poesia. Além disso, o ChatGPT pode personalizar o ensino.

O ChatGPT pode ser usado para customizar um curso de várias maneiras como, por exemplo, pode ser integrado em um curso como um assistente virtual para responder a perguntas dos alunos e fornecer feedback personalizado. Isso pode ajudar a melhorar a experiência do aluno e aumentar a eficiência do professor, já que o assistente virtual pode lidar com perguntas comuns e frequentes.

Figura 2 – Pergunta do usuário e resposta do ChatGPT



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Além disso, o ChatGPT pode ser usado para personalizar o conteúdo do curso com base nas necessidades e preferências do aluno. Por exemplo, o assistente virtual pode analisar o desempenho do aluno em testes e tarefas e recomendar conteúdo adicional ou sugestões de estudo com base em conteúdo que o aluno apresente dificuldades. Isso pode ajudar a garantir que cada aluno esteja recebendo um atendimento personalizado e que contemple as suas necessidades individuais.

Outra maneira pela qual o ChatGPT pode ser usado é através da geração de conteúdo. O assistente virtual pode gerar textos relevantes e personalizados para cada aluno com base em suas necessidades e preferências individuais. Isso pode incluir resumos de leituras, notas de aula e até mesmo respostas personalizadas a perguntas feitas pelos alunos. Tudo isso pode ser feito de forma automática e em tempo real, tornando a experiência de aprendizagem mais dinâmica e interativa.

Portanto, o ChatGPT pode ser uma ferramenta poderosa para customizar um curso e propor um ensino personalizado, seja como assistente virtual ou gerador de conteúdo, o ChatGPT pode ajudar a melhorar a experiência de aprendizagem e garantir que cada aluno receba um atendimento específico e assertivo.

Neste contexto, as instituições de ensino têm um papel fundamental na disseminação de orientações sobre o uso coerente do ChatGPT e na abordagem constante sobre o compromisso intelectual e moral em produções acadêmicas. A maioria das grandes editoras sugere que os trechos gerados pelo ChatGPT sejam identificados e as revistas científicas informam que a capacidade criativa do pesquisador deve ser valorizada em suas produções.

O ChatGPT ainda causa um certo preconceito para algumas atividades, pois julga-se que o pesquisador não possui capacidade suficiente para desenvolver sua própria produção acadêmica quando utiliza de textos gerados pela IA. Por isso, as universidades possuem um compromisso social e não podem focar única e exclusivamente na formação do profissional e sim, colaborar para o desenvolvimento econômico e sustentável social com base tecnológica.

Na contemporaneidade, com os avanços da tecnologia e da internet, o próprio ser humano criou a Inteligência Artificial e ferramentas que estão demonstrando de forma surpreendente suas capacidades racionais. O ChatGPT é uma das ferramentas de maior destaque quando se trata de aspectos intelectuais pois, possui uma inteligência semelhante a inteligência do ser humano e apresenta respostas muito bem elaboradas para diversos questionamentos dos usuários. Em algumas experiências, foi constatado que a tradução de idiomas do ChatGPT está superior a tradução humana. Com este cenário, surge o questionamento: será possível que a IA substitua a capacidade racional do ser humano?

Se refletirmos acerca desta indagação a resposta é célere: não! A IA nunca vai superar a capacidade humana de transformar conhecimento em sabedoria. A intuição é tão importante quanto a cognição. As máquinas não são dotadas de espiritualidade e a capacidade intuitiva é fruto da nossa espiritualidade, que reflete em nossos pensamentos analíticos. A análise é a base do pensamento crítico e a síntese é a base do nosso pensamento criativo.

Conclui-se então, que as tecnologias têm sua aplicabilidade na educação, porém devem ser empregadas como recursos intermediários nas práticas pedagógicas. A IA é uma mera ferramenta que necessita do conhecimento humano para mediar o seu uso. Portanto, as capacidades humanas não devem ser confrontadas às capacidades da IA visto que são capacidades indissociáveis e complementares. Para que tenhamos sucesso em nossos resultados e sabedoria para utilizar

ferramentas intermediárias, nosso campo orientador é a educação, logo constatamos que os valores humanos não podem ser repassados pela IA.

Considerações finais

O avanço tecnológico tem nos apresentado novas maneiras de organizar nossa rotina e tem facilitado nossas vidas com diversas ferramentas e novos recursos que surgem a todo instante. Atualmente já é possível encontrar diversas ferramentas tecnológicas que utilizam da IA, dentre elas, o ChatGPT que foi o nosso principal objeto de pesquisa.

Durante as pesquisas constatou-se que o ChatGPT, possui incríveis capacidades, mas também pode apresentar algumas inconsistências em suas respostas, por isso, questionar as respostas geradas por esta ferramenta é algo extremamente significativo. Quando o assunto é IA e tecnologia, muitas instituições de ensino superior debatem sobre os impactos que podem ser causados em sala de aula e algumas até proíbem o uso destes recursos. Contudo, a partir dessas divergências de ideias, nota-se que a abordagem mais adequada é ensinar os alunos a utilizar a tecnologia com sabedoria, capacitando-os a extrair o máximo proveito desses poderosos instrumentos, enfatizando que devemos ir além de sermos meros usuários, incorporando princípios éticos em nossas práticas pedagógicas.

Os objetivos deste artigo científico centraram-se em responder a seguinte pergunta: “Como o ChatGPT pode melhorar a experiência de aprendizagem na Educação a Distância?” e com a pesquisa de cunho teórico e qualitativo foi possível alcançar os resultados. A partir do que propomos responder, inferimos que o ChatGPT pode aprimorar significativamente o ensino-aprendizagem na Educação a Distância e atuar como um assistente virtual inteligente, desde que sua utilização seja acompanhada pelo professor. Portanto, a tecnologia, incluindo a Inteligência Artificial e o ChatGPT, devem ser vistos como ferramentas de apoio e intermediários para facilitar as atividades, em vez de serem proibidas em instituições de ensino superior.

Nesse sentido, é essencial ensinar aos estudantes a pensar com competência digital de forma sistêmica, matemática e computacional. A competência digital mínima é fundamental para a educação atual, e as instituições de ensino superior precisam incorporá-las em suas matrizes curriculares, pois isso se tornou uma exigência do mundo moderno.

Esta pesquisa apresentou as capacidades da IA, especificamente do ChatGPT e constatou que essas ferramentas tecnológicas são apenas mediadoras das aptidões humanas. Por mais que ocorram consideráveis avanços tecnológicos, a cognição, a espiritualidade, o pensamento crítico e o pensamento analítico, são indiscutivelmente, insubstituíveis.

Com a imersão proposta por este artigo científico, constatou-se que já há uma grande diversidade de ferramentas e aplicativos apoiados pela IA, portanto, fica a provocação para demais pesquisadores e curiosos explorarem essas ferramentas e mais informações sobre suas funcionalidades, com o objetivo de avaliá-las e descobrir como essas ferramentas podem colaborar para sociedade, especialmente para os novos percursos que serão tomados pela educação.

Referências

- Brasil. Associação Brasileira de Estágios (ABRES). Página inicial. **Abres Gov**. Disponível em: <<https://abres.org.br/estatisticas/>>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- Romanã, M. A. **Pedagogia psicodramática**: Uma proposta de metodologia ativa (1ª ed.). São Paulo: Ágora, 2022. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/204876>. Acesso em: 29 dez. 2023.
- Santos, M. A. **Inteligência Artificial**: Conceitos, tecnologias e aplicações. Novatec Editora, 2019.

Valdatti, A. de B. **Inteligência Artificial – IA**. Editora Contentus. 2020. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/191624/pdf/0?code=1nN/xvp8BSTviyr/CEJc+4gdrpbkWfS14cAD3J9O1dVrMUTJT0VmHxdfPpE+Ss8ErI4QeJL27fP3dRe+8BNYIQ==>. Acesso em: 29 dez. 2023.

OpenAI. (2021). **GPT-3.5** [Modelo de linguagem]. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO COMO ASPECTO EMANCIPADOR

Larissa Magalhães Correia Andrade⁶
Sheila Santos de Oliveira⁷

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a importância do Letramento com um aspecto emancipador na educação, destacamos a prática do letramento no ensino da produção de texto. Para isso, realizamos uma pesquisa do tipo exploratória, em uma abordagem qualitativa, também utilizamos a pesquisa bibliográfica. Os principais autores que fundamentaram este trabalho são Soares (2005;2019) e Freire (2019). Observamos que, diante do contexto pouco emancipador e letrado, é imprescindível uma educação que forme linguística e criticamente o estudante, o que reforça o fato de que a importância do Letramento, principalmente o informacional, se faz irrefutável na educação brasileira, visto o cenário em que os estudantes vêm sendo formados.

Palavras-chave: Letramento. Letramento informacional. Emancipação

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de la Alfabetización con un aspecto emancipador en la educación, destacamos la práctica de la lectoescritura en la enseñanza de la producción de textos. Para ello, llevamos a cabo una investigación exploratoria, utilizando un enfoque cualitativo, y también utilizamos una investigación bibliográfica. Los principales autores que sustentaron este trabajo son Soares (2005;2019) y Freire (2019). Observamos que, dado el contexto poco emancipador y alfabetizado, es esencial una educación que forme lingüística y críticamente al estudiante, lo que refuerza el hecho de que la importancia de la Alfabetización, especialmente la informacional, es irrefutable en la educación brasileña, dada la situación actual. escenario en el que los estudiantes están siendo capacitados.

Palabras clave: Alfabetización. Alfabetización informacional. Emancipación

Introdução

Neste texto, abordaremos algumas reflexões acerca da importância do letramento como aspecto emancipador para a educação brasileira. Para isso, são necessários questionamentos como: o que significa ler o mundo? Como a leitura da palavra impacta a leitura do mundo? A escola tem, de fato, ensinado para as liberdades? Essas e outras indagações fazem parte do cotidiano daqueles que se preocupam com a educação do país, principalmente por parte de professores e professoras da educação básica, que encontram inúmeros desafios em educar para a emancipação milhões de brasileiros.

Um desses desafios está no fato de que três em cada dez brasileiros alfabetizados são considerados analfabetos funcionais, ou seja, possuem dificuldades de compreender e se expressar no cotidiano por meio das letras e dos números, mesmo que sejam, em tese, alfabetizados, como apontou os dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF), em 2018. O INAF (2018) reitera os resultados, publicados em 2017, da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2017) que, em 2016, observou o baixo desempenho dos estudantes que concluíram o terceiro ano do ensino fundamental no que se refere à proficiência em leitura. A ANA concluiu que cerca de 450 mil

⁶ Graduada em Letras – Licenciatura em Português e em Pedagogia. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6056-9903>.

⁷ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6678-7745>.

concluintes ainda não conseguiram realizar atividades simples de interpretação, bem como compreender e identificar os usos sociais dos textos (BRASIL, 2017).

Outro desafio é que, ainda nos dias atuais, trabalhamos com o modelo educacional tradicional, em que tanto o educador tende a exercer uma prática de ensino conteudista, sem reflexões, quanto o aluno foi moldado a receber passivamente os conteúdos, já que, ao longo da história,

À medida que a LP se transforma em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos participantes desse processo (professor/aluno). Os papéis do educador e do educando são preestabelecidos no modelo tradicional de ensino: ao professor é concedida a chance de falar acerca da disciplina que leciona; ao aluno, somente é permitido ouvir e reproduzir tal conhecimento. (LORENSET, 2014, P. 159)

A esse respeito, Freire (2019) nos adverte sobre a importância de repensarmos as práticas pedagógicas, afirmando que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.47).

Outros desafios estão relacionados ao fato de que, mesmo que “todas as unidades federativas devem disponibilizar às pessoas espaços de leitura de livre acesso, bibliotecas públicas, escolares e comunitárias, com acomodações confortáveis à diversidade de pessoas” (SOARES, 2018), o que se vê no Brasil é o descaso com a importância da educação para a formação do cidadão brasileiro, corroborado pela falta de estrutura e de incentivos que possam, de fato, proporcionar aos alunos um ambiente propício à formação cidadã desses sujeitos, o que vai além do caráter reprodutivista da escola e, também, da percepção mercadológica da educação.

A perspectiva neoliberal e os entraves para uma educação emancipadora

Ao se considerar, especificamente, esse aspecto mercadológico, é importante frisar que a Educação no Brasil vem sendo desafiada desde a década de 1990 com uma série de reformas educacionais de cunho neoliberal. As alterações no campo da educação têm sido crescentes e se intensificado, sobretudo nas últimas décadas. Para Miranda, a partir do golpe de 2016, “o neoliberalismo, em sua versão autoritária e neoconservadora, vem incidindo sobre a educação brasileira de modo avassalador” (2020, p.10).

Nesse contexto, importa ressaltar que tais alterações se fundamentam em uma perspectiva que neoliberal aliada as ideias neoconservadoras, assim é possível compreender o ambiente escolar da maioria das instituições de ensino como um lugar onde muito se impõe e pouco se compartilha, apesar do seu aspecto social, cultural, pluricultural e multilinguístico. Diante dessa limitação da aprendizagem, torna-se necessário questionar se as escolas têm, de fato, ensinado para as liberdades, bem como explorado, por exemplo, as multimodalidades do letramento, tão importantes para as práticas sociais, já que tem sido comum, no contexto competitivo (neoliberal), o depósito de conteúdos predefinidos e alheios à realidade dos estudantes, o que, consequentemente, pouco estimula a criatividade e a criticidade.

A influência das instituições bancárias na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a Fundação Lemann, que introduz a lógica empresarial, torna, inevitavelmente, a escola em uma empresa que mede resultados pela produtividade. Ao discutir o processo de elaboração da BNCC Pelegrine, Borges e Oliveira (2021, p.17) esclarecem que

[...] Macedo (2014) identifica, em seus estudos, a participação de diferentes agentes públicos e privados, se constituindo e organizando o que entendemos como o contexto da influência (MAINARDES, 2006). É nesse espaço-tempo que “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação” (MAINARDES, 2006, p. 51) e, por que não dizer, as finalidades educativas escolares para as escolas públicas. Sob influência de “agentes privados privilegiados”, como denomina Macedo (2014), nacionais, sobretudo internacionais, as narrativas e conceitos se legitimam.

A inserção de agentes privados nesse processo fortalece a perspectiva empresarial da educação, o que tem a ver também com a perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP) que busca reformar não só a educação, mas todas as instituições públicas. Alinhada com a lógica privada, realiza a crítica às instituições públicas sob o argumento da ineficiência, ineficácia e da burocratização presente nesse setor. De acordo com Oliveira (2016) a NGP, trabalha com a lógica mercadológica da produtividade, da otimização de recursos e de alcance das metas. Para isso, busca transportar para a esfera pública práticas e princípios próprios do setor privado (OLIVEIRA, 2016), o que não deixa de ser uma forma de privatização, em nosso caso, privatização da educação.

A inserção de estratégias de cunho neoliberal nas escolas é clara porque não há (de modo geral) a promoção de uma educação que considere a condição humana de seu aluno como parte intrínseca da sociedade. E tal falta de perspectiva vem camuflada de um interesse no aprendizado do estudante por meio da obtenção de resultados mensuráveis, em que é traçada uma corrida contra o tempo para que a criança aprenda a ler e escrever antes dos cinco anos de idade, para que ela já seja alfabetizada em duas línguas e para que, quando adolescente, consiga a aprovação nos cursos mais disputados e nas faculdades mais concorridas, uma demanda totalmente voltada ao contexto urbano e elitizado, promovido, e possível, majoritariamente, nas instituições escolares privadas, descartando a perspectiva do aprendiz, que demanda de uma formação libertadora que lhe permita crescer, primeiramente, como indivíduo e cidadão.

Como consequência dessa desvinculação entre a educação e a real necessidade de um ensino humano, autônomo e emancipador, o estímulo à criatividade e à criticidade, defendido a partir do que Paulo Freire chamou de pedagogia da autonomia, promovida, inclusive, por um ensino multiletrado, dá lugar ao estabelecimento de um modelo de educação alienante, como criticou o professor-pesquisador, pela Universidade de São Paulo (USP), Daniel Ferraz, no XVI Encontro de Formação de Professores de Língua Portuguesa (2022). Afinal, no contexto escolar brasileiro, a perspectiva do aluno tem sido, constantemente, a de passividade diante do aprendizado, o que tem como causa a formação histórica do sistema educacional brasileiro, que, avesso à autonomia, formou e ainda forma professores cujo objetivo é apenas a transmissão de informações, mas não o desenvolvimento de saberes nem de conhecimentos. Nesse cenário, tem-se uma sociedade alienada de sua realidade, a ponto de ser considerada a segunda com a pior leitura de mundo num "ranking" mundial (BUARQUE, 2017). Logo, enquanto a educação reproduzir práticas enraizadas, a criticidade e a criatividade, possíveis por meio de um ensino que considere a importância do letramento, não serão alcançadas, o que rompe com o principal objetivo da formação do estudante, que vai muito além de alfabetizá-lo, perpassando os aspectos fundamentais do letramento.

Letramento, Letramento Informacional no ensino de produção de textos como aspecto emancipador

Iniciamos ressaltando que pontos importantes sobre o Letramento que nos levam a entender que a alfabetização é uma fase importante da formação do aluno (LEMLE, 2007), contudo o Letramento, bem como sua perspectiva entremeada nas práticas pedagógicas das áreas de linguagem, tem relevante contribuição na viabilização da formação do sujeito crítico, visto que o ato de letrar desenvolve competências não apenas cognitivas, mas também sociais e humanas (SOARES, 2012).

Soares (2012), uma das pesquisadoras mais reconhecidas no Brasil na área de Letramento, responde a pergunta: o que é letramento? Por meio de uma apresentação etimológica da palavra, contrapondo algumas percepções equivocadas da sua origem, como a de que se pode considerá-la um sinônimo do conceito de *alfabetização* ou que ela teria se originado do termo “letrado”, que tem uma relação com a erudição do uso das palavras, a autora afirma:

[...] o termo *letramento* com o sentido que hoje lhe damos [...] trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra inglesa *literacy*. [...] Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (SOARES, 2012, p. 17)

Assim, a partir desse princípio etimológico, Soares (2012) define o Letramento como a forma de se ensinar e de se aprender a ler e a escrever, sendo consideradas particularidades sociais e culturais do indivíduo, visto que interferirá na forma como ele se apropriará da escrita. Ao seguir essa lógica, outros autores que pensam a linguagem também defendem o caráter humanizador e social da língua, como Antunes (2007), ao afirmar que o uso de determinada língua “é mais que um fato especificamente linguístico, vocal ou gráfico” (p. 20), e como Marcuschi, visto que para ele há

[...] uma distinção nítida entre a apropriação/distribuição da escrita & leitura (*padrões de alfabetização*) do ponto de vista formal e institucional e os usos/papéis da escrita & leitura (*processos de letramento*) enquanto práticas sociais mais amplas. (MARCUSCHI, 2007, p. 20)

Então, compreende-se uma nova forma de perceber o papel da escrita, inicia-se a elucidação de que Letramento vai muito além do ato de saber ler ou escrever – como estabelecido no conceito de alfabetização –, pois está relacionado à prática social da escrita. A criação desse novo conceito – que ultrapassa as concepções de alfabetização –, bem como a reflexão sobre Letramento e, conseqüentemente, sua prática se estabelecem devido à nova realidade social contemporânea, que vai além do ato de decifrar códigos linguísticos, “porque não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2012, p. 20). Por isso a importância do Letramento e da sua prática nas escolas, pois a língua, “por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com os outros” (ANTUNES, 2007, p. 40).

Assim, o Letramento tem como objetivo explorar uma infinidade de possibilidades de se construir e de compartilhar o que é único em um indivíduo, em uma comunidade, em uma cultura. Por isso, é preocupante a forma como as instituições educacionais insistem em ensinar a partir de perspectivas de ensino ultrapassadas. Então, diante do atual contexto educacional brasileiro, é inegável a importância de se discutir sobre Letramento(s) para uma prática docente emancipatória.

Diz-se Letramentos, no plural, pois há mais de uma percepção do ato de Letrar, em que se leva em consideração, principalmente, o caráter múltiplo dessa prática. Tem-se como exemplo o Letramento Informacional, que, de acordo com a literatura especializada, trata-se de uma “estrutura sistêmica de um conjunto de competências que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar e gerar conhecimento, visando a tomada de decisão e à resolução de problemas” (GASQUE & TESCARALO, 2010). Essas competências são elencadas por Gasque da seguinte forma:

- determinar a extensão das informações necessárias;
 - acessar a informação de forma efetiva e eficientemente;
 - avaliar criticamente a informação e suas fontes;
 - incorporar a nova informação ao conhecimento prévio;
 - usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos;
 - compreender os aspectos econômico, legal e social do uso da informação, bem como acessá-la e usá-la ética e legalmente.
- (GASQUE, 2012, p.32)

Sendo assim, pensando na ação do professor de língua portuguesa na educação básica, o letramento informacional e sua proposta de prática reflexiva e consciente significa para o professor de Português, no ensino da produção textual, da gramática e da literatura, a possibilidade de levar para a sala de aula uma abordagem pedagógica que valorize a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, levando-o a exercer sua autonomia. Freire (2019, p. 38) adverte que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

O exercício da autonomia em um ambiente em que a interação de saberes do indivíduo vai muito além do fato de o professor saber mais e o aluno menos, mas sim de cada um exercer seus direitos e deveres como cidadãos ao ensinar, aprender, questionar, refletir sobre o conhecimento científico abordado em sala de aula. Quando consideramos essa possibilidade de interação e uma relação horizontal entre professor e educando, remetemo-nos a uma educação dialógica, no sentido freireano, e, portanto, aquela voltada a conhecer e conhecer-se.

Trata-se de uma relação de troca e não somente de dar e receber. Mas, para que essa interação entre aluno-professor-conhecimento ocorra de maneira satisfatória e haja, de fato, a aprendizagem, se faz necessário construir na escola um ambiente em que a proposta do Letramento Informacional seja abraçada e realmente utilizada. Fazer com que o aluno tome posse da autonomia que lhe é de direito na busca do conhecimento é essencial na educação escolar contemporânea, pois em uma sociedade virtualizada na qual nos encontramos hoje, em que as informações estão a um clique de qualquer pessoa que tenha um celular ou computador em mãos, torna-se um desperdício não levar todas essas possibilidades de buscar e produzir conhecimento para dentro da escola, já que os próprios estudantes e professores os têm em casa.

O ensino do uso consciente das informações digitalizadas (seja por livros impressos ou virtuais, conhecimentos científicos ou não, filmes, documentários ou vídeos...) precisa estar presente na escola e para isso os professores necessitam estar aptos para conseguir mediar todas essas possibilidades de conhecer e ser conhecido, aprender para ensinar a discernir as informações de qualidade ou não, através de critérios discutidos em sala de aula, sabendo usar essas informações para crescer tanto intelectualmente como ser humano. Por isso, para o professor de língua portuguesa, entender e utilizar o letramento informacional em sala de aula é muito importante, pois as disciplinas de produção textual, por exemplo, têm a possibilidade de explorar de maneira satisfatória esse processo de ensino investigativo, reflexivo e autônomo, o que demonstra, então, a importância do letramento para a produção textual.

A concepção de produção textual abordada neste trabalho considera o processo de escrita evidenciando as condições de produção dos textos e toda a complexidade que envolve essa ação, conforme discute Silva e Luna (2015). Segundo as autoras, é importante diferenciar redação de produção de texto, pois “a substituição da redação por produção de texto não se deve a simples gosto pela nomenclatura, e muito menos ainda a um modismo pedagógico” (GERALDI, 2010, *apud* SILVA; LUNA, 2015, p.22). Nessa perspectiva de produção de texto, o estudante é visto como agente

do processo, o professor é um mediador do ensino-aprendizagem e o texto é um evento comunicativo e dialógico.

Ao nos referirmos ao ensino de produção de texto, nos referimos a um ensino que tenha como base o objetivo de que o aluno desenvolva as habilidades de produzir e interpretar textos. Esse ensino não deve, então, considerar como unidade básica a letra, a sílaba ou a frase descontextualizada, mas deve considerar como unidade básica de ensino e aprendizagem o texto (BRASIL, 2001, p. 28-29). Em relação ao texto, compreendemos como texto "a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto" (KOCH, 2016).

Desse modo, consideramos que o ensino da produção textual deve promover ao estudante o desenvolvimento de sua criticidade, de sua autonomia, de sua emancipação propiciando não somente o conhecimento científico, mas também contribuindo para sua formação como homem no mundo.

Considerações

Este trabalho teve como principal finalidade discutir a formação crítica do pensar, a partir da reflexão sobre questões importantes para a formação do professor e, conseqüentemente, para a formação do estudante e para a educação brasileira, como os aspectos que evidenciam o processo de letramento e de letramento informacional, visto o seu aspecto emancipador. Alguns questionamentos foram levantados a fim de, principalmente, compreender a relação entre a linguagem e o mundo. Ao pensar a dinâmica da busca por ler o mundo, tem-se a necessidade de problematizar a atual educação brasileira.

Assim, evidenciamos a perspectiva pedagógica pautada em uma visão informacional do letramento, seja no ensino de produção do texto ou no ensino de forma geral, como um elemento importante para uma aprendizagem mais consistente, sólida e crítica. Contudo, diante do contexto mercadológico, a proposta de produção ainda se prende nos moldes bancários (FREIRE, 2019), visto que "na aprendizagem tradicional, os docentes são responsáveis por indicar e organizar as informações a serem trabalhadas em sala de aula" (GASQUE, 2012, pg. 89). Vencer os desafios postos pelas formas convencionais de compreender o ensino, a aprendizagem, os estudantes e suas realidades é o que está no horizonte de ação de professores e professoras que buscam uma educação emancipadora.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007, p. 19-23, 35-52 e 133-144.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: 2001.
- FERRAZ, Daniel. *Estudos de Letramento*. **Encontro de Formação de Professores(as) de Línguas (Enfople)**. UEG. 2022. Transmitido em: <https://www.youtube.com/watch?v=YIDAQ--jYi4>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GASQUE, Kelley Cristiane Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. **Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n.1, abr. 2010.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Editora FCI/UNB, 2012.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22 Ed., 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. **Historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos**. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez Editora: São Paulo, 2007. p.15-43.

OLIVEIRA, Sheila Santos De. **A Gestão Integrada da Escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdades de Educação, Cidade de Goiás, 2016.

SILVA, J.P.; LUNA, T.S. **Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita**. Revista ProLíngua, v.10, n.3, nov./dez., p.18-34, 2015. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile

SOARES, Cleide C. **Declaração Universal dos Direitos à Leitura e à Informação**. In: FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, 13, 2018, Salvador. **Manifesto**. Salvador: Grito do Livro: Viva a Leitura!, 2018. Disponível em: <https://gritodolivro.blog/2018/03/15/declaracao-universal-dos-direitos-a-leitura-e-a-informacao/>

SOARES, Magda. O que é letramento. In: **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012. P. 13 – 26.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES SURDOS: REVISÃO DE LITERATURA

Luciana Moraes Soares⁸
Claudete da Silva Lima Martins⁹

Resumo

O presente trabalho objetiva socializar os resultados obtidos a partir da realização de uma revisão sistemática de literatura sobre a temática formação acadêmico-profissional de professores Surdos, dentro do marco temporal 2020 a 2023 tendo em vista o contexto de pandemia e as imposições decorrentes dela. Foram construídas nove *strings* de busca, as quais foram aplicadas em três indexadores, quais sejam: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, SCIELO e Portal de Periódicos CAPES, após triagem foram selecionados e incluídos dentro dos critérios de inclusão e exclusão cinco dissertações e um artigo. Constatou-se que as publicações acerca do tema consistem em narrativas autobiográficas, com foco na trajetória escolar e acadêmica dos autores que apontam a comunicação com uma das principais barreiras enfrentadas durante sua formação acadêmico-profissional.

Palavras-chave: Formação acadêmico-profissional; Libras; Professores Surdos.

Abstract

The present work aims to share the results obtained from carrying out a systematic literature review on the academic-professional training of Deaf teachers, within the time frame 2020 to 2023, taking into account the context of the pandemic and the impositions resulting from it. Nine search strings were constructed, which were applied to three indexes, namely: Catalog of Theses and Dissertations CAPES, SCIELO and Portal de Periódicos CAPES, after screening, five dissertations and one article were selected and included within the inclusion and exclusion criteria. It was found that publications on the subject consist of autobiographical narratives, focusing on the school and academic trajectory of the authors who point to communication as one of the main barriers faced during their academic-professional training.

Keywords: Academic-professional training; Pounds; Deaf Teachers.

Introdução

A Língua de sinais brasileira (Libras) foi instituída pela lei 10.436 (BRASIL, 2002), de lá pra cá, embora tenhamos alguns avanços para comemorar, ainda existem muitos obstáculos a vencer, como por exemplo o próprio entendimento em relação à Libras enquanto língua e não linguagem, nesse sentido encontramos o excerto abaixo:

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais (GESSER, 2009, p.21-22).

⁸ Mestranda em Ensino PPG Ensino Unipampa.

⁹ Professora na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, atuando no Campus Bagé como docente dos cursos de licenciatura e de pós-graduação stricto sensu no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE). Licenciada em Pedagogia, com especializações na área da Educação Especial (URCAMP-UFSM), mestrado e doutorado na área da Educação (UFPEL).

Embora a Libras seja língua reconhecida em lei própria, e língua materna da comunidade surda, não é raro encontrarmos pessoas que não a conhecem, inclusive em ambientes escolares e acadêmicos, notadamente a presença de sujeitos Surdos inseridos nos diferentes espaços é o que garante a disseminação e contato com a língua visual.

Através do Decreto 5626 (BRASIL, 2005), a Libras foi incluída como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores, tanto nas licenciaturas em geral quanto nos cursos de nível médio. Normalmente a carga horária da disciplina é baixa, o que não assegura a aquisição da língua propriamente dita. O referido decreto aborda ainda, a formação de escolas e classes bilíngues como meio de inclusão de estudantes Surdos, além disso, elenca os critérios de formação do professor e do tradutor/intérprete de Libras.

Nesse sentido, após o reconhecimento da Libras como língua e sua inserção como disciplina nos cursos de formação de professores, os sujeitos Surdos tiveram maior visibilidade, ainda aquém do ideal, porém com a mínima garantia de prioridade na ocupação das vagas para lecionar a disciplina de Libras (BRASIL, 2005).

Muitas universidades atualmente contam com a presença de pelo menos um professor Surdo sinalizante, sendo assim, o objetivo deste artigo consiste em socializar os resultados de uma revisão de literatura desenvolvida durante o Mestrado em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), sobre a temática formação acadêmico-profissional de professores Surdos.

Utilizamos a definição apresentada por Billig (2019), fundamentada nas ideias de Diniz-Pereira (2008), em relação ao conceito de formação acadêmico-profissional, segundo a autora, não se pode restringir a formação de professores à inicial ou continuada, mas devemos considerar todo percurso formativo, o que configura o termo formação acadêmico-profissional.

Seguindo essa linha de raciocínio encontramos em Diniz-Pereira (2021, p. 8) o excerto abaixo:

Ao olharmos historicamente para o campo da formação docente, percebemos que a noção de “formação” foi, por muito tempo, restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores nas universidades, nas instituições de ensino superior ou de ensino médio (curso Normal). A ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório começou a ganhar força a partir da segunda metade dos anos oitenta do século XX.

Podemos ainda, refletir nas palavras de Freire (1997), quando argumenta que o professor se constrói permanentemente na prática e na reflexão sobre ela, ou seja, nesse processo dinâmico entre prática e teoria.

Portanto, entendemos a formação docente a partir do conceito de formação acadêmico-profissional, a qual conforme dito anteriormente, não se encerra em um único momento formativo, mas perpassa a construção do ser docente desde o momento da realização do curso de licenciatura e acompanha a trajetória docente.

Após essa conceitualização inicial, adentraremos no foco deste trabalho, o qual consiste especificamente na formação acadêmico-profissional de professores Surdos.

Apresentaremos a seguir, os resultados obtidos através da realização de uma revisão sistemática de literatura, desenvolvida nos meses de maio e junho de 2023 sobre a temática em questão.

Método

Considerando a relevância da realização de um levantamento bibliográfico sobre a temática da formação acadêmico-profissional de professores Surdos, para posterior desenvolvimento de dissertação, realizou-se uma revisão sistemática acerca do tema. O objetivo principal desse levantamento bibliográfico consiste na identificação de possíveis barreiras à formação acadêmico-profissional de professores Surdos nas produções científicas publicadas.

Segundo Costa e Zoltowski (2014) a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, evitando a exclusão de trabalhos em potencial ao mesmo tempo em que evita a inclusão de trabalhos que fogem à temática.

Conforme Akobeng (2005) *apud* Costa e Zoltowski (2014) são apresentadas oito etapas para a realização da RS:

- 1.delimitação da questão a ser pesquisada;
- 2.escolha da fonte de dados;
- 3.eleição das palavras-chave para a busca;
- 4.busca e armazenamento dos resultados;
- 5.seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
- 6.extração dos dados dos artigos selecionados;
- 7.avaliação dos artigos;
- 8.síntese e interpretação dos dados (AKOBENG, 2005 *apud* COSTA, ZOLTOWSKI, 2014, p. 56).

Sendo assim, inicialmente a delimitação da questão a ser pesquisada consistiu em procurar identificar as barreiras à formação docente de professores Surdos nas produções científicas publicadas, no período compreendido entre 2020 e 2023, considerando como marco temporal inicial a pandemia do Corona-Vírus e a imposição do isolamento social, o que acarretou na virtualização dos ambientes de trabalho e estudo, circunstância que impactou em maior grau os Surdos usuários de Libras.

Como fonte de dados elencada na etapa dois, foram selecionados três indexadores de produção científica como fonte de busca, sendo eles: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES¹⁰, SCIELO¹¹ e Portal de Periódicos CAPES¹², buscamos exclusivamente publicações em português, tendo em vista, que a temática pesquisada envolve a língua de sinais brasileira.

A terceira etapa da revisão sistemática, conforme Costa e Zoltowski (2014) aponta para a delimitação das palavras-chave, sendo que a partir da eleição das palavras-chave será possível proceder a busca e localização dos antecedentes e autores que já abordaram o tema em questão. Os autores nos dizem que as palavras-chave sintetizam os conceitos ou as variáveis investigadas em determinado estudo, Costa e Zoltowski (2014, p.61).

Nesse sentido, uma vez que a temática pesquisada pode ser considerada específica, no que tange a formação acadêmico-profissional de professores Surdos, foram selecionadas palavras-chave que pudessem apresentar uma gama maior de trabalhos publicados, portanto a *priori* foram selecionadas como palavras-chave: formação acadêmico-profissional, Libras, barreiras e inclusão.

¹⁰ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

¹¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/>

¹² Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>

Durante o planejamento para a realização da RS, percebeu-se a necessidade da utilização de sinônimos para aumentar a margem de êxito durante a busca, foram acrescentados alguns sinônimos: professores surdos, formação continuada, formação de professores e surdo.

Considerando que a pretensão desta RS consiste em encontrar o maior número possível de trabalhos publicados sobre a temática formação acadêmico-profissional de professores Surdos, optou-se pela utilização do operador booleano *AND*, o qual atua ligando as palavras-chave. Nessa RS os operadores *OR* e *NOT*, não foram utilizados por restringirem a uma ou outra palavra-chave, reduzindo assim as possibilidades de busca, além disso, nos interessa identificar quais as barreiras enfrentadas por professores Surdos durante sua formação acadêmico-profissional, sendo assim, é imprescindível que as palavras-chave elencadas constem nos trabalhos encontrados.

Após a delimitação das palavras-chave e seleção dos operadores booleanos que melhor se adequam aos objetivos da revisão, é chegado o momento da construção da *string* de busca, sobre esse processo encontramos o excerto abaixo:

O objetivo de compor uma *string* para executar a sua pesquisa de literatura por interesse é unificar os procedimentos de busca em diversas bases e restringir ou ampliar o que se deseja buscar (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014, p. 62).

Sendo assim, foram construídas nove *strings* de busca, as quais foram aplicadas nos três indexadores. Foram aplicados também, filtros para refinar as buscas e delimitar o marco temporal desejado, a língua de publicação e a respectiva área de conhecimento. Após a realização das buscas, as publicações científicas encontradas foram armazenadas num *drive* para posterior análise, seleção e extração dos dados.

Na tabela abaixo, serão apresentados os descritores utilizados nos três indexadores relacionados anteriormente, bem como os resultados preliminares em cada um deles:

Tabela 1

| Descritores | Catálogo de Teses e Dissertações CAPES | SCIELO | Portal de Periódicos CAPES |
|--|--|--------|----------------------------|
| formação acadêmico-profissional, Libras, barreiras, inclusão | 0 | 0 | 0 |
| formação acadêmico-profissional, professores surdos, barreiras | 33 | 0 | 0 |
| formação acadêmico-profissional, professores surdos | 55 | 0 | 0 |
| formação continuada, professores surdos, barreiras, inclusão | 0 | 0 | 2 |
| formação continuada, surdo, formação de professores | 1 | 1 | 1 |
| formação de professores, surdo, barreiras | 7 | 0 | 10 |

| | | | |
|--|----|---|----|
| formação de professores, surdo, inclusão | 6 | 0 | 8 |
| formação de professores, extensão, surdo | 3 | 0 | 11 |
| formação de professores, surdo | 20 | 0 | 5 |

Fonte: a autora (2023)

Cabe destacar, que a quinta e sexta etapas da RS foram realizadas concomitantemente, de modo que durante a análise e seleção das publicações pela leitura do resumo e enquadramento dentro dos critérios de inclusão e exclusão, foi realizada a extração de alguns dados pertinentes, os quais foram aprofundados posteriormente com a leitura completa dos trabalhos selecionados. No próximo tópico serão apresentados os resultados das buscas, bem como, a análise dos trabalhos selecionados.

Resultados

Conforme demonstrado na Tabela 1, foram encontrados ao todo 163 trabalhos nos três indexadores, sendo 125 dissertações e 38 artigos. Destes, 120 dissertações foram excluídas pela leitura do título e do resumo por não apresentarem relação com a temática, pois abordavam área da saúde ou da tradução e interpretação em Libras por exemplo, 05 dissertações foram selecionadas para leitura completa. Dos 38 artigos, 36 foram descartados por não abrangerem a temática da pesquisa ou por estarem fora do marco temporal, sendo que 02 foram selecionados para leitura integral. Um dos artigos selecionados previamente foi descartado após a leitura integral, pois constatou-se que abordava a utilização da Libras na educação de estudantes surdos no Ensino Fundamental.

Após a delimitação dentro dos critérios de inclusão e exclusão, 05 dissertações e 01 artigo compuseram o *corpus* desta revisão. Os trabalhos foram analisados na íntegra, e posteriormente foram agrupados em três categorias: narrativas autobiográficas, estudo de caso e pesquisa descritiva.

Na tabela abaixo demonstra-se o processo de triagem e seleção dos trabalhos:

Tabela 2

| Identificação | Triagem | Inclusão |
|------------------|--|-----------------|
| 125 dissertações | 120 removidos após leitura do resumo | 05 dissertações |
| 38 artigos | 36 removidos após leitura do resumo, 01 removido após leitura integral | 01 artigo |

Fonte: a autora (2023)

Na sequência, na tabela 3, serão apresentados brevemente os trabalhos analisados, apontando o título, autores, objetivos e local da pesquisa:

Tabela 3:

| | Título | Autor(es) | Objetivos | Local da pesquisa |
|---------------|--|----------------------------------|---|--|
| Dissertação 1 | Trajectoria de ensino e obstáculos de um surdo na pós-graduação: um estudo autobiográfico | Daniel Cícero dos Santos Barbosa | Compreender a trajetória educacional e os obstáculos de um surdo na pós-graduação em uma universidade federal. Educação de surdos no ensino superior, com foco na pós-graduação (mestrado). | Universidade Federal de Alagoas - UFAL |
| Dissertação 2 | Sujeitos e saberes da formação de professores em Letras-Libras na UFT: um estudo de caso à luz da perspectiva complexa | Josseane Araújo da Silva Santos | Analisar como o curso de Letras-Libras da UFT delineia o processo formativo no que concerne à religação dos saberes e a multidimensionalidade do sujeito surdo. | Universidade Federal do Tocantins - UFT |
| Dissertação 3 | Experiências de protagonismo surdo | Ana Paula Gomes Lara | Descrever e narrar como acontece a experiência de protagonismo surdo nos entre-lugares de luta. Protagonismo surdo no espaço educacional. | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos |
| Dissertação 4 | O(A) Professor(A) de Libras surdo(A): Reflexões acerca da constituição da identidade profissional docente no ensino superior | Edna Frabricia Tecco | Investigar vestígios da constituição da identidade profissional de docentes de Libras surdos que lecionam no superior; identificar possíveis conflitos durante a inclusão de professores surdos nessa atuação profissional. | Universidade Estadual do Paraná – Unespar. |
| Dissertação 5 | Narrativas de professores surdos do Ensino Superior sobre os processos de produção acadêmica | Karoline Kist | Problematizar as implicações da norma ouvinte nos processos de subjetivação do professor surdo no Ensino Superior. Narrativas de professores surdos quanto a produção | Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC |

| | | | | |
|----------|--|--|--|-------------------------------------|
| | | | acadêmica produzida no Ensino Superior. | |
| Artigo 6 | A formação docente do professor surdo: aproximações e distanciamentos com a identidade docente | Wanderson do Amaral Portilho, Ana Paula Portilho, Adrielle Lopes Souza, Alexander M. de Oliveira | Narrativa da trajetória pessoal desde o ensino fundamental até a graduação em Educação Física., objetivando evidenciar as dificuldades encontradas pelo estudante surdo no contexto escolar. | Brazilian Journal of Helath Review. |

Fonte: a autora (2023)

Considerações finais

Com a realização desta revisão de literatura, cujo objetivo principal consistiu em identificar possíveis barreiras à formação acadêmico-profissional de professores Surdos nas produções científicas publicadas, foi possível perceber que a temática em questão, qual seja, formação acadêmico-profissional de professores Surdos, é um campo propício para exploração, pois apresenta baixo volume de produções publicadas. Além disso, foi possível inferir também, que a maioria das publicações realizadas diz respeito a produções autobiográficas ou narrativas pessoais sobre a trajetória escolar e acadêmica de estudantes Surdos, desde o Ensino Fundamental, passando por cursos de graduação até formação em nível de Mestrado.

Com a realização dessa RS, não foi localizado nenhum trabalho dentro do marco temporal, que abordasse a formação acadêmico-profissional de professores Surdos em cursos de extensão ou em cursos de curta duração, dentre as publicações analisadas, uma dissertação abordou o protagonismo do sujeito Surdo no ensino superior, a autora aponta como uma das principais barreiras a necessidade da luta diária pela conquista de espaço, e do direito à comunicação, evidencia também que o protagonismo prescinde de sujeitos protagonistas convivendo no mesmo ambiente, seja este ambiente presencial ou não.

Como resultados principais nos trabalhos analisados, a barreira comunicacional surge com maior evidência, sendo que os autores relatam as dificuldades enfrentadas durante sua trajetória formativa devido a falta de profissionais tradutores/intérpretes de Libras, falta de fluência ou conhecimentos em Libras pelos professores formadores, pouco entendimento nos ambientes acadêmicos em relação à cultura e identidade surdas, preconceito em relação a utilização da Libras como meio de comunicação, falta de acessibilidade nos materiais utilizados durante as formações, prejuízos avaliativos decorrentes da escrita em L2, uma vez que espera-se o mesmo tipo de construção escrita entre estudantes Surdos e ouvintes sem respeitar as peculiaridades dos usuários da Libras.

Constatou-se também após a leitura e análise das publicações, que os autores, enquanto sujeitos surdos, necessitaram conquistar o direito à presença, participação e aprendizagem, o que fica evidente em todos os trabalhos analisados a partir dos relatos sobre a luta diária por inserção nos espaços formativos.

Com a realização desta RS, foi possível concluir que a temática em torno da formação acadêmico-profissional de professores Surdos é um campo pouco explorado no que tange à realização de pesquisas científicas, principalmente no que diz respeito às formações realizadas em cursos de extensão ou de curta duração. Percebe-se também que há espaço para a realização de pesquisas a partir da perspectiva de ouvintes inseridos no processo da formação acadêmico-profissional de professores Surdos, que possam contribuir com a quebra de barreiras durante o processo formativo.

Referências

- BARBOSA, Daniel Cícero dos Santos. Trajetória de ensino e obstáculos de um surdo na pós-graduação: um estudo autobiográfico. 2023. 82f. Dissertação (Mestrado Ensino e Formação de Professores). Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/4726>. Acesso em: jun. 2023.
- BILLIG, Elena, FREITAS, Diana F. Formação acadêmico-profissional de professores(as). Formação Docente, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, jan/abr, 2019. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf>. Acesso em jun.2023.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.html. Acesso em: 10 de jan. de 2022.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.html. Acesso em: 15 de dez. de 2021.
- COSTA, Angelo; ZOLTOWSKI, Ana Paula. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia; COUTO Maria Clara; HOHENDORFF, Jean (Org.). *Manual de produção científica*. Recurso eletrônico. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 60-65.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio E., FLORES, Maria José., FERNANDES, Filipe. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 12, n. 34, 589-641, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5384>. Acesso em jun. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KIST, Karoline. Narrativas de professores surdos do Ensino Superior sobre os processos de produção acadêmica. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8775515. Acesso em jun.2023.
- LARA, Ana Paula Gomes. Experiências de protagonismo surdo. 2021. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9830>. Acesso em maio 2023.
- PORTILHO, Wanderson do Amaral, PORTILHO, Ana Paula, SOUZA, Adrielle Lopes, OLIVEIRA, Alexander M. de. A formação docente do professor surdo: aproximações e distanciamentos com a identidade docente. Brazilian Journal of Helath Review. Curitiba. v.4, n.2, p. 4120-4129. mar/abr.2021.
- SANTOS, Josseane Araújo da Silva. Sujeitos e saberes da formação de professores em Letras-Libras na UFT: um estudo de caso à luz da perspectiva complexa. 2022. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4114>. Acesso em: maio 2023.

TECCO, Edna Frabricia. O(A) Professor(A) de Libras surdo(A): Reflexões acerca da constituição da identidade profissional docente no ensino superior. 2021. 93f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsfpopup=true&id_trabalho=11296218. Acesso em jun 2023.
Enviado em 31/12/2023
Avaliado em 15/02/2024

DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DO *DESIGN THINKING* COMO METODOLOGIA A SER APLICADA NO ENSINO SUPERIOR

Ludmilla Valente Viana Silva¹³

Joás Gomes Batista¹⁴

João Batista Bottentuit Junior¹⁵

Arkley Marques Bandeira¹⁶

Ricieri Carlini Zoral¹⁷

Resumo

O Ensino Superior passa por um momento de grande transformação em razão do avanço da globalização e da facilidade de acesso à internet que foi intensificado com a pandemia de Covid-19 e o forçado mergulho no mundo digital. Este trabalho realizou uma análise sobre a aplicação da metodologia *Design Thinking* no Ensino Superior onde inicialmente, em uma abordagem ampla, tratamos sobre o Ensino Superior. Após este momento, falamos sobre a metodologia utilizada e por fim apresentamos dois casos onde a metodologia foi aplicada com sucesso em alunos que consideraram a técnica eficiente no contexto aplicado.

Palavras-chave: *Design Thinking*. Ensino Superior. Metodologia Ativa.

Abstract

Higher Education is going through a moment of great transformation due to the advancement of globalization and the ease of access to the internet, which was intensified with the Covid-19 pandemic and the forced dive into the digital world. This work carried out an analysis of the application of the Design Thinking methodology in Higher Education where initially, in a broad approach, we dealt with Higher Education. After this moment, we talk about the methodology used and finally we present two cases where the methodology was successfully applied to students who considered the technique efficient in the applied context.

Key-words: Design Thinking. Higher Education. Active Learning

Introdução

Diversos são os desafios propostos para quem se dispõe a pensar na educação que se adequa ao sujeito da contemporaneidade; dentre os quais se pode encontrar a questão de como tornar o indivíduo protagonista em seu processo de aprendizagem tornando-o cada vez mais sujeito de sua própria história. Esse desenvolvimento pleno do sujeito através da educação é direito garantido aos cidadãos conforme previsto na Constituição Cidadã de 1988 (Brasil, 2023a).

A combinação de fatores desafia a escola padronizada que por vezes ignora que o novo modelo de constituição da sociedade é baseado no conhecimento de "competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora" (Morán, 2015, p. 16).

¹³ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult)

¹⁴ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult)

¹⁵ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutor em Ciências da Educação (UMINHO)

¹⁶ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutor em Arqueologia (USP-SP)

¹⁷ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutor em Educação Musical (UFBA)

A sociedade que tensiona os padrões dos conteúdos também o faz com os procedimentos como são transmitidos. A relação professor-aluno que anteriormente se dava de maneira vertical agora assume um caráter dialógico e os conteúdos são propostos de maneira que sejam vistos como relevantes na vida dos alunos. (Morán, 2015; Paiva et. al., 2016)

Nesse sentido, são propostos novos funcionamentos que venham ao encontro das demandas que surgem dessa nova forma de aprender. Ao passo em que encorajam o professor a assumir uma nova postura como mediador no processo educacional, essas metodologias desafiam os alunos rumo à construção de uma autonomia nos seus processos de aprendizagem. Por tomarem como denominador comum esse deslocamento dos discentes de seu lugar anteriormente concebidos e tomarem ações mais participantes nesse processo foram nomeadas de Metodologias Ativas, dentre as quais se encontram o *Design Thinking*, objeto deste trabalho.

O *Design Thinking* foi criado por estudantes de Harvard que tinham por objetivo achar uma solução de gerenciamento para o então modelo de negócio denominado *Startup*. Desse modo, a metodologia foi amplamente difundida com a premissa que poderia ser utilizada e adaptada a realidades diferentes (Camelo, 2019). Foi desta forma que o *Design Thinking* alcançou a docência.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, vamos abordar a metodologia no ambiente do Ensino Superior. Assim, o primeiro item abordará temas relacionados ao professor e à docência no Ensino Superior, o item seguinte tratará sobre o *Design Thinking*, posteriormente será feita uma análise comparativa sobre a utilização da metodologia a partir de dois casos concretos e por fim as considerações finais sobre o tema.

A prática do ensino superior e a transformação do aprendizado pelo professor universitário

O Ensino Superior brasileiro, especificamente a pós-graduação, foi efetivamente implementado em 1965 por meio do Parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação que definiu, dentre outras informações, a pós *latu sensu* e a pós *stricto sensu* (Gil, 2013). Nesse contexto, o autor pontua que os programas de mestrado têm o propósito de proporcionar “conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisas científicas, o que constitui sem dúvida um dos mais importantes requisitos de um professor nesse nível de ensino, pois o que se espera é que ele não seja apenas um reproduzidor, mas também construtor de conhecimentos” (Gil, 2013).

O autor entende que os professores universitários podem ser classificados conforme o elemento que o professor dá mais ênfase durante o desempenho de suas funções com estilos centrados em: i. Norma; ii. Autoridade funcional; iii. Nos objetivos; iv. Conteúdos; v. Estratégias; vi. Recursos; vii. Avaliação; viii. Relacionamento; ix. Competências; e x. Aspectos sociais. Desta classificação, interessante destacar para fim do *Design Thinking*, as ênfases vi pelo conteúdo que abrange novas tecnologias e abordagens que é a proposta dessa metodologia e viii que trata do caráter humanismo na abordagem (Gil, 2013).

O papel do professor universitário é fazer com que o aluno seja estimulado e desafiado e auxiliado no processo de criação de uma relação entre ele e o objeto de estudo que, de algum modo, “atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária” (Pimenta, 2010). O aprender faz parte da “virtude da intencionalidade contida no conceito de “ensinagem”, a escolha e a execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdo do objeto de ensino e aos alunos” (Pimenta, 2010).

O professor universitário deve ter condições, de modo planejado e dentro de um processo contínuo e efetivo de ações, fazer com que o aluno aprenda numa curva ascendente a partir do quadro teórico-prático (Pimenta, 2010). É necessário “transformar o espaço de ensino, a sala de aula, em espaço de pesquisa coletiva” tornando assim insuficiente que, para ser um bom professor, tenha que apenas ter conhecimento profundo sobre o conteúdo (Franco, 2011).

Existe uma prática que “forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias” e é para isso que o professor universitário deve se dedicar e que pode ser implementado por meio de metodologias inovadoras de ensino como o *Design Thinking*.

Falando sobre o *Design Thinking*

Contexto histórico

Comumente a palavra *design* tende a evocar um sentido artístico ou mesmo estético, no entanto dentro da metodologia, relaciona-se mais aos procedimentos adotados pelos profissionais da área na construção de produtos ou processos. Esta forma de “pensar como um *designer*” torna a necessidade do usuário como ponto de partida, o que auxilia que as soluções propostas sejam tão viáveis, do ponto de vista de sua exequibilidade, quanto adequadas aos problemas que se propõem solucionar. Compreender um problema de diferentes perspectivas constitui-se uma habilidade central na aplicação dessa metodologia, que ultrapassa os limites de um estúdio e se expande para as diversas áreas que buscam rever processos em busca de uma maior eficiência (Brown, 2018).

Apesar de ganhar atenção especial a partir dos anos 2000 com a agência IDEO o conceito da forma associada a função remonta a escola *Bauhaus* que preconizava a funcionalidade dos produtos artísticos e a integração de diversos saberes na construção de produtos que fossem facilmente replicados (Ribeiro, Lourenço 2012). De acordo com (Tim Brown, 2018) um dos fundadores da IDEO empresa responsável por difundir o *design thinking* no ambiente corporativo, essa abordagem centrada no ser humano oportuniza que profissionais de diversas áreas se reúnam para propor idéias criativas e inovadoras conduzindo as empresas a constante inovação em seus produtos. É esse protagonismo que é almejado pelo discente quando a metodologia é aplicada à educação, propiciando uma visão holística dos eventos e problemas que eles se deparam.

Relação com a educação

Além da possibilidade de se tornar agente em seu aprendizado, é necessário que os diversos saberes e que as especificidades do indivíduo sejam consideradas, possibilitando com isso uma significância maior no processo do aprender (Delors *et. al.*, 1998). Entre essas particularidades incluem-se aqui as diferenças culturais, nesse ponto os autores comentam: “A escola pode, quando muito, criar condições para a prática cotidiana da tolerância, ajudando os alunos a levar em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas”. (Delors *et. al.* 1998, p. 59).

A compreensão das diferenças culturais é apontada como parte essencial para a educação contemporânea e permeia as quatro aprendizagens fundamentais conforme apontado pelo mesmo relatório. Aprender a: conhecer, fazer, conviver e ser (Delors *et. al.* 1998). Essas quatro habilidades perpassam a educação pensada para atender as necessidades de uma sociedade cada vez mais pluricultural e ressoam em diversos documentos que discorrem sobre o tema. Como no referencial para as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, que sublinham a necessidade da formação de profissionais “adaptáveis a situações novas e emergentes” (Brasil, 2023b).

Etapas da metodologia

A implementação do DT de acordo com Gonsales (2014) perpassa cinco etapas¹⁸: **Descoberta, Interpretação, Ideação, Experimentação e Evolução**. Apesar de distintas essas etapas não constituem-se necessariamente um processo linear, ele pode ocorrer com etapas simultâneas ou se necessário retornar à uma etapa anterior (Brown; Wyatt, 2010). A seguir cada uma dessas fases será detalhada e algumas ferramentas correspondentes a cada etapa exemplificadas.

Durante a fase Descoberta acontece o levantamento dos dados, informações e referências que fornecerão percepções mais adequadas do problema. É necessário nessa etapa ser capaz de observar as pessoas para quem se objetiva a proposição de soluções, e isso vai além de fazer perguntas. A palavra central nesse ciclo é empatia, entendida aqui como a capacidade de compreender o outro a partir do seu próprio ponto de vista e trajetória de vida (SERPRO, 2019).

Para Gonsales (2014) é fundamental “a saída a campo ou, se não for possível, que haja um mergulho reflexivo sobre o que se conhece sobre o grupo de pessoas com quem o desafio se conecta”. As estratégias a serem empregadas nesta etapa são variadas indo de entrevistas com perguntas abertas, passando por sessões generativas (reuniões com os sujeitos envolvidos no problema onde são convidados a partilhar suas experiências e visões de visando um profundo conhecimento do que sabem e sentem esses sujeitos), e indo até mesmo a estratégia um dia na vida, onde o pesquisador se coloca na posição de usuário buscando entender os desafios enfrentados e as soluções que podem ser propostas (Vianna *et. al.* 2013; Hohemberger; Rossi, 2020).

Na Interpretação, os dados coletados na etapa anterior são organizados com o objetivo de facilitar a proposição de ideias. A apresentação desses dados servirá de apoio para a delimitação do problema a ser resolvido. Com o propósito de facilitar a compreensão das informações obtidas essa apresentação deve acontecer, preferencialmente, de forma visual através de mapa conceitual, fluxograma, diagrama de afinidades ou ainda matriz de definição de problemas (Gonsales, 2014; Hohemberger; (SERPRO, 2019; Rossi, 2020).

Uma outra ferramenta que pode ser utilizada nessa etapa é a do *storytelling* (contação de história) refletindo precisamente essa capacidade de condensação das informações conectadas às necessidades dos sujeitos envolvidos na situação problema. Esse processo só é possível mediante a ordenação e síntese das informações coletadas e apresentação dos diferentes posicionamentos dos integrantes a respeito das mesmas. Todas as estratégias aplicadas nesta etapa buscam agrupar as informações obtidas anteriormente com o propósito de se obter maior clareza do problema a ser solucionado e eficácia nas etapas subsequentes (Brown; Wyatt, 2010; Gonsales, 2014; Hohemberger; Rossi, 2020).

Durante a Ideação, de forma geral os passos da metodologia se alternam entre divergentes e convergentes no processo e organização das ideias. Esta etapa possui um aspecto divergente bem como a fase inicial de descoberta, no entanto neste caso já limitado pela fase de interpretação. Aqui são propostas possíveis soluções para o problema que foi elaborado e que se almeja sanar (Gonsales, 2014).

¹⁸A classificação original contempla apenas três etapas: *inspiration*, *ideation* e *implementation* Brown; Wyatt (2010), respectivamente traduzidas como inspiração, ideação e implementação, e foram desdobradas em cinco ao desembarcarem no país. Essa reorganização reflete o caráter adaptativo da metodologia em sua própria constituição.

Uma das estratégias que se apresenta como compatível é a do *brainstorm* (tempestade de idéias), onde cada participante tem a oportunidade de apresentar suas soluções. Para isso, é crucial que o ambiente seja adequado permitindo que todos os participantes sintam-se à vontade para darem suas contribuições (Gonsales, 2014; SERPRO, 2019). As ideias propostas devem ser ouvidas, aperfeiçoadas, aceitas ou descartadas e esse processo deve ser permeado de empatia entendendo que soluções são construídas em conjunto. Uma ferramenta que pode auxiliar na seleção das soluções propostas é a matriz *SWOT*¹⁹ já que propõe a análise detalhada das condições internas (forças e fraquezas) e das condições externas (oportunidades e ameaças) as quais um modelo de resolução está sujeito (Hohemberger; Rossi, 2020).

A Experimentação, também conhecida como prototipagem, consiste em tornar as ideias selecionadas na fase anterior em algo concreto possibilitando o contato dos participantes com a materialização das soluções. É aqui que as idéias geradas anteriormente serão testadas e validadas, ou não, através da interação mediada por esses protótipos construídos com materiais que devem ser financeiramente acessíveis mas que possibilitem uma compreensão do funcionamento da solução (Gonsales, 2014; Hohemberger; Rossi, 2020).

As alternativas de ferramentas a serem aplicadas aqui são diversas e devem ser selecionadas de acordo com o tipo de problema que se está propondo. Representações gráficas e visuais auxiliam na compreensão da implementação de um projeto. Encenações e maquetes podem ser úteis quando se busca verificar a interação dos usuários nos espaços e relações interpessoais ou com o ambiente. Já os modelos tridimensionais facilitam a compreensão da interação do usuário com o produto. O objetivo é definir se solução proposta se adequa a demanda proposta e/ou constatar se ajustes precisam ser feitos antes da etapa final (Gonsales, 2014; SERPRO, 2019; Hohemberger; Rossi, 2020).

Apresentada também como teste, a etapa de Evolução constitui-se como a apresentação do produto aos usuários finais e verificação se possíveis melhorias no mesmo. É nesse ciclo que todo o processo poderá ser verificado e os possíveis problemas que surgirem desta etapa podem ser corrigidos ou ainda desdobrados em outros projetos o que faz com que esta etapa se assemelha à anterior. Não é a perfeição que é objetivada aqui, porém o atendimento das demandas levantadas e organizadas ao longo de todo o processo sem o descolamento da realidade onde os usuários do produto ou serviço estão inseridos. As principais ferramentas apresentadas são aquelas que permitem ao usuário fornecer uma resposta sobre o produto/serviço apontando pontos positivos e negativos a partir da sua experiência (Gonsales, 2014; Hohemberger; Rossi, 2020).

A metodologia aplicada

Após termos apresentado o Design Thinking e seu alcance para fins desse trabalho, qual seja Ensino Superior, iremos agora realizar uma análise comparativa da utilização da metodologia em dois casos concretos.

Caso 1 – Instituição de Ensino Superior em Imperatriz, Maranhão, Brasil: A seleção dos sujeitos desta pesquisa foi realizada de forma pré-determinada uma vez que se trata de instituição privada. Quanto à coleta de dados, esta foi obtida “por meios qualitativos, através de entrevista com todos os colaboradores. E meios quantitativos com alunos (10% do total de alunos da instituição) de uma forma contínua” (CAMELO, 2019).

¹⁹*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*, também conhecida como FOFA (forças, fraquezas, oportunidades, ameaças).

O tratamento de dados foi feito de modo descritivo e quantitativo, “além de propor-se a escrever os resultados da aplicação do conhecimento e ferramentas advindos do mesmo na IES privada localizada em Imperatriz” (Camelo, 2019). Nesta etapa de tratamento o objetivo foi “cruzar os aspectos aplicados na empresa com a teoria que envolve o Design Thinking e debater a eficiência dos métodos para o tipo de inovação na resolução do problema foco desse estudo” (Camelo, 2019).

Para aplicação da metodologia foi utilizada definida a seguinte sequência: “Identificação do Problema; Observação; Buscar dados em campo; Procurar todas as soluções possíveis para o problema; Filtrar as alternativas; Prototipação; Verificação do que foi aplicado; Melhoramento do protótipo; Plano de implementação; Definir modelo” (Camelo, 2019).

Sobre a definição do problema identificou-se que o problema estava ligado a insatisfação dos alunos (pela direção e funcionários) e as causas voltadas respectivamente para deficiência de captação e atendimento de alunos e falta de investimento em marketing e estruturas (Camelo, 2019).

A partir desta identificação, os pesquisadores perceberam que “a empresa possui claros problemas com o ‘atender as necessidades dos clientes’, pois ambos apontaram problemas que culminam na má execução dos processos ou na disposição equivocada dos processos, os mesmos buscaram justificar a falta de iniciativa em realizar melhoramentos que favorecem os alunos” (Camelo, 2019).

Os pesquisadores por fim, entendem como produtiva e positiva a utilização da metodologia ao perceberem “uma melhoria significativa na entrega dos produtos (cursos de qualidade que atendam as necessidades dos consumidores), e assim aumentando a satisfação tanto dos clientes como também dos envolvidos direto e indiretamente na empresa”(Camelo, 2019) .

Caso 2 – Curso de Design na Unijuí, Rio Grande do Sul, Brasil: O grupo de pesquisa consistia em estudantes dos cursos de Ciência da Computação, Jornalismo e Design da Unijuí na disciplina Projeto de Interface e IHC (Interação Humano Computador) com carga horária de 60 (sessenta) horas que, no momento da pesquisa, foi ofertado na modalidade presencial conforme versão curricular 2020/1 (Gundel,2022).

A ementa tinha os seguintes princípios norteadores “abordar a interação entre o ser humano e o computador, estudar o desenvolvimento de interfaces que tenham boa usabilidade, que sejam consistentes, ergonômicas e efetivas”. (GUNDEL,2022).

A disciplina tinha por objetivo “proporcionar ao acadêmico um ambiente de ensino-aprendizagem que possibilite a construção de conhecimento e domínio de conteúdos teórico-práticos necessários para a compreensão das contribuições da área do design e IHC para o estudo das potencialidades das interfaces no desempenho de dispositivos interativos” (Gundel,2022). Os alunos então foram organizados em grupos com a presença das três áreas do conhecimento: Ciência da Computação, Design e Jornalismo e divididos por ordem alfabética (Gundel,2022).

Decidiu-se pela utilização de aplicativo que envolvia responder questões de matemática a partir do módulo Jogar e também responder questões a partir do módulo Estudar. A atividade foi realizada ao longo de 5 (cinco) aulas, incluindo a apresentação final dos projetos, onde os alunos socializaram suas produções com a turma. Em cada aula era proposta uma atividade a fim de conduzir o processo, dentro das etapas do Design Thinking: Imersão, Ideação e Prototipação. representam perfis extremos de usuários” (Gundel, 2022).

Ao fim da análise, os cientistas concluíram que “a implementação de um sistema de ensino adequado às novas exigências contemporâneas precisa realmente “romper” o tradicional e se reinventar, uma vez que além de formar profissionais, a universidade tem o papel de formação do homem integral, assim como na Paideia Grega, porém com o upgrade das ferramentas tecnológicas” (GUNDEL,2022).

Considerações finais

No mundo cada vez mais conectado que vivemos, a dinâmica positivista de aula expositiva torna-se, cada vez mais, uma realidade distante de criar engajamento dos alunos junto aos professores. A experiência da docência, não somente no Ensino Superior, acaba sendo "contaminada" pela dinâmica das instituições de ensino que, não sendo privada, têm limitada quantidade de recursos (em sentido *latu*) de apoio ao professor

Atrasos de salário, remuneração parcialmente das atividades realizadas, falta de segurança, falta de material físico para promover a aula e ausência de apoio psicológico aos professores que passam por esta experiência acabam sendo alguns fatores que tornar essa prática um desafio de ser realizada por um ser humano pressionado pelo capitalismo e por um mundo pós Covid-19.

Ultrapassando essas dificuldades que alcançam não só o professor como os próprios alunos e a globalização em si, o ensino passou a ser objeto de mudanças estruturais abraçando o novo mundo que desponta. As metodologias ativas são exemplos dessas mudanças.

Criadas muitas vezes em cenários distantes do ensino, o que demonstra a sua adaptabilidade e perfil interdisciplinar, ela passa a ser um sopro de vida num ambiente gélido e machucado por técnicas engessadas por longos séculos.

O Design thinking, metodologia que coloca o ser humano como objeto central de sua equação, conforme demonstrado neste trabalho a partir da comparação de dois casos, apresenta resultados quantitativos e qualitativos positivos junto aos alunos e em disciplinas de natureza distinta.

Existem outras formas de engajar os alunos como utilizar técnicas de gamificação que dinamizam o processo de ensino e estimulam a participação ativa dos alunos em sala de aula.

Uma vez que resta acertada a importância do desenvolvimento dessas técnicas, não só o aluno será inserido na dinâmica de aprendizagem como o professor passará por uma experiência de reinserção nesse contexto tomando assim a experiência do aprendizado algo mais memorável e encantador para todos os atores envolvidos

Referências bibliográficas

BRASILa. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 outubro de 2023.

BRASILb. **Parecer CNE/CES nº 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pces06703.pdf?query=DCN. Acesso em 21 de outubro de 2023.

Brown, Tim; Wyatt, Jocelyn. **Design Thinking for Social Innovation**. Stanford Social Innovation Review. California: Leland Stanford Jr. University. 2010. Disponível em https://ssir.org/articles/entry/design_thinking_for_social_innovation. Acesso em 21 de outubro de 2023.

- BROWN, Tim. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Tradução Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.
- CAMELO, Laryssa de Sousa. *et.al.* **Design Thinking: Uma Análise desta Ferramenta de Gestão numa Instituição de Ensino Superior Privada em Imperatriz**. Revista Humanidades e Inovação. v.6, n.9, vol. 2. 2019
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- FRANCO, Ana Amélia Santoro. **Prática Docente Universitária e a Construção Coletiva de Conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. In.: Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONSALES, Priscila. **Design Thinking para educadores**. São Paulo: Intituto Educadigital. 2014. Disponível em <https://educadigital.org.br/dteducadores/>. Acesso em: 21 de outubro de 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. ed. cimp. São Paulo, Atlas, 2013.
- GUNDEL, Barbara. **O Design Thinking no Processo de Ensino-Aprendizagem**. São do Conhecimento 2022. Seminário de Práticas Pedagógicas. 2022.
- Hohemberger, Diones Antonio; Rossi, Fábio Diniz. **Guia Didático do Design Thinking: uma metodologia ativa para estimular a criatividade, a inovação e o empreendedorismo em sala de aula**. Instituto Federal Farroupilha - IFFAR. 2020. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572344>. Acesso em: 21 de jun. 2023.
- MASSON, Eloisa. CALAZANS, Angelica. **A utilização do Design Thinking no Ensino superior como facilitador do processo ensino-aprendizagem**. EDUNOVATIC - 2018 - III Congresso virtual internacional de Educacion, Innovacion y TIC. 2018.
- MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Em: SOUZA, Carlos Alberto de; TORRES-MORALES, Ofelia Elisa. (orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG, 2015.
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; *et.al.* **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa**. SANARE. Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em 1 de novembro de 2023.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RIBEIRO, Sônia Marques Antunes; LOURENÇO, Carolina Amorim. **Bauhaus: uma pedagogia para o design**. Estudos em Design Revista (online). Rio de Janeiro: v. 20, no. 1. p. 1-24. 2012. Disponível em maxwell.vrac.puc-rio.br/19749/19749.PDF. Acesso em 30 de outubro de 2023.
- SERPRO. **Design Thinking**. Disponível em: serpro.gov.br/menu/noticias/noticias-2017/ebookconfiancacriativa.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2023.
- VIANNA, Mauricio *et al.* **Design Thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. Disponível em: <https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/download/92/80>. Acesso em: 1 de novembro de 2023.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

ABORDAGEM MICROGENÉTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: INTERFACES ENTRE GINZBURG E VIGOTSKI E O ENSINO DE HISTÓRIA

**Mariana dos Santos Albuquerque²⁰
Fabiana Ferreira Pinheiro²¹
Rita de Cassia Cristofoleti²²**

Resumo

O presente artigo socializa percepções no contexto da disciplina de Teoria do Processo de Ensino Aprendizagem e Prática Docente, parte do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O objetivo da disciplina é destacar as principais teorias de ensino e aprendizagem e salientar como alguns autores contribuem para pensar a questão da escola e seus ensinamentos, sua ligação com a prática docente e as contribuições da cultura no processo de constituição humana. O referencial teórico-metodológico foi articulado entre a abordagem histórico-cultural de Vigotski e o paradigma indiciário proposto por Ginzburg, em área compartilhada aos desafios do conhecimento histórico. Partindo de uma metodologia de estudos bibliográficos comparados, onde esta aproximação entre pensadores distintos se dá, como se espera demonstrar, evidenciando que os pontos de convergência chegam ao nível de síntese.

Palavras chave: Teoria Histórico-Cultural. Microgenética. Conhecimento histórico.

Resumen

Este artículo socializa percepciones en el contexto de la asignatura Teoría del Proceso de Enseñanza, Aprendizaje y Práctica Docente, de la Maestría en Docencia en Educación Básica, de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). El objetivo de la asignatura es resaltar las principales teorías de la enseñanza y el aprendizaje y resaltar cómo algunos autores contribuyen a pensar el tema de la escuela y sus enseñanzas, su conexión con la práctica docente y los aportes de la cultura en el proceso de constitución humana. El marco teórico-metodológico se articuló entre el enfoque histórico-cultural de Vygotsky y el paradigma probatorio propuesto por Ginzburg, en un ámbito compartido con los desafíos del conocimiento histórico. Partiendo de una metodología de estudios bibliográficos comparativos, donde se da ese acercamiento entre diferentes pensadores, como se espera demostrar, mostrando que los puntos de convergencia alcanzan el nivel de síntesis.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural. Microgenética. Conocimiento histórico.

Aproximações iniciais

Talvez, à primeira vista, esta aproximação entre pensadores distintos e duas escolas completamente diversa, pode soar paradoxal. Homens que jamais se encontraram, vivendo tempos históricos diferentes e nada escreveram citando-se reciprocamente. Contudo, o nível de síntese ocorre, quando uma passagem de Ginzurb poderia ser trocada por uma citação de Vigotski, ou vice-versa, e ainda assim o texto continuaria coerente.

²⁰ Mestranda em Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES)

²¹ Mestranda em Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES)

²² ³ Prof^a.Dr^a.Programa de Pós- graduação em Ensino da Educação Básica, Universidade Federal Espírito Santo (UFES/CEUNES)

Respeitadas as diferenças teórico-metodológicas, é possível conceber que a sintonia entre Ginzburg e Vigotski, se dá a partir do desenvolvimento singular do sujeito, onde a realidade media sua constituição a partir de um contexto, sua possibilidade de acesso a essa determinada realidade e principalmente sua função e importância social.

Partindo do princípio de que os indivíduos se constituem como tal no meio social em que vivem, na cultura, o sujeito do conhecimento para Vigotski é necessariamente o sujeito social. Igualmente, Ginzburg, tece suas reflexões sobre a história e sua prática, aliada a dimensão teórica e metodológica com as questões culturais, políticas e econômicas que marcam o mundo atual.

As discussões travadas no campo da historiografia nas últimas décadas apresentam com ponto central a seguinte indagação: qual a relação entre o conhecimento histórico e a experiência vivida. A crítica a visão positivista da História como retrato fiel, imparcial e objetivo de uma realidade social provocou uma certa desconfiança e ceticismo quanto as possibilidades do conhecimento histórico.

Crítica que se estendeu ao ensino da história – que alicerçado nos pressupostos positivistas – apresentava como prática fundamental a exposição linear e evolutiva dos grandes acontecimentos políticos que seriam memorizados pelos alunos. Questionava-se a finalidade e a função social de um ensino de história realizado dentro desses moldes (Salim, 2009).

Buscando contribuir para o aprofundamento das discussões que vem se desenvolvendo na área do ensino da história, particularmente em relação a abordagem microgenética na construção do conhecimento histórico, bem como as minúcias do processo associado à dialética do desenvolvimento humano para este campo, este texto terá uma divisão em três partes.

No primeiro momento do texto, será abordado Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural, esboçando sua aproximação com a microgenética e alguns aspectos da teoria histórico-cultural, sustentada no materialismo dialético marxista, e as contribuições da cultura no processo de hominização, tal como suas implicações na prática docente, destacando que no trabalho de constituição humana criamos elementos mediadores: os signos e instrumentos – representações mentais que substituem objetos do mundo real – que são modificadas com a evolução das relações culturais.

A segunda parte, refere-se aos desafios teórico-metodológico do conhecimento histórico, que está inscrito numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, presente na abordagem de Carlo Ginzburg. O propósito é caracterizar, dentro da matriz histórico-cultural, a vertente dessa abordagem que articula o nível microgenético das interações sociais, tal qual sua relação com conhecimento histórico, salientando ainda, as propostas de vinculação com as proposições do paradigma indiciário na investigação da constituição e desenvolvimento do sujeito.

Objetiva analisar a relação entre o conhecimento histórico e a experiência vivida, seu alinhamento com as questões culturais, sua função e importância social. Além da valorização da dimensão psicológica e intuitiva na construção do conhecimento histórico, descartando a visão da História como um progresso contínuo (Burckhardt, 1991).

A terceira parte, concluindo este texto – Considerações finais: perspectiva histórico-cultural e conhecimento histórico – busca analisar, em especial no que concerne a processos que estanciam a construção do conhecimento histórico, como a historiografia vêm recorrendo a uma abordagem metodológica microgenética, bem como a utilização múltipla das fontes históricas, que é construída a partir dos vestígios, marcas, sinais, indícios.

Destacando a importância das minúcias no processo, demonstrando como a construção de dados que requer atenção aos detalhes e o recorte de episódios interativos, resultam num relato minucioso dos acontecimentos. Em suma, de que forma essas proposições metodológicas contribuem para a compreensão do desenvolvimento humano e na internalização dos processos relacionados à cultura dentro de um contexto histórico constituído no meio social.

Vigotski: Teoria Histórico Cultural

A aprendizagem é sem dúvida uma atividade contínua, que se inicia nos primórdios da nossa vida e estende-se ao longo dela. Desta forma a escola é dentre diversos ambientes em que se adquire conhecimento. As inquietações de Vigotski sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção desse conhecimento perpassavam pela produção da cultura, como resultados das relações humanas.

Visto que, Vigotski (1995) atribuía grande importância ao domínio da cultura no processo de desenvolvimento psicológico da criança. Voltando-se dessa forma para o estudo das relações entre cultura e desenvolvimento, contribuindo desde então para o campo da historiografia. Para Vigotski, quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela. Ou seja, a própria cultura renova o seu desenvolvimento.

Na perspectiva histórico-cultural, aprendizado não é desenvolvimento. Contudo, o processo de aprendizagem contribui para o desenvolvimento mental, sendo aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das características psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. O aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetrem na vida intelectual daqueles que o cercam”. (Vigotski,1984, p. 115).

Nesse sentido, consideramos ser de fundamental relevância a análise desse percurso e da experiência na tentativa de compreender que o ensino se efetiva na aprendizagem, e que nesse processo, todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para os outros e para si. Não somos pessoas assujeitadas é através das relações que vamos significando. Entendemos que a análise histórica é um processo que começa com a compreensão. Marc Bloch (2001) diz “Uma palavra, em suma, domina e ilumina os nossos estudos: Compreender...” (p. 128), é através da compreensão e não do julgamento que o historiador deve analisar os fatos.

A sala de aula precisa configurar, portanto, um mundo de cultura, isto é, um grupo humano com história própria, e cabe ao professor criar esse grupo, o qual se estrutura nas interações mútuas de caráter social, afetivo e intelectual, imersas num contexto didático. Destacando-se neste caso a importância das relações de pensamento e da palavra, que para Vigotski: “[...] enquanto não compreendermos a interação entre o pensamento e a palavra, não poderemos responder a nenhuma das questões mais específicas deste domínio, nem sequer levanta-las” (Vigotski, 1979, p. 11).

O autor não nega a reprodução histórica a partir da experiência: a base da repetição mais ou menos precisa daquilo que existiu. Pelo contrário, ele a compara a algo semelhante com que acontece a uma folha de papel quando dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro. Entretanto, junto à conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda outra função não menos importante: a função criadora.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos. “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (Vigotski, 2018, p. 16).

Para Vigotski (1984), “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. Trata-se de uma visão abrangente, à qual ele vincula a possibilidade de vários tipos de investigação e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a duas teses fundamentais: de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e sobretudo, revoluções.

Essas teses distinguem suas proposições de outras teorias em que, de um lado, o “genético” é fragilmente relacionado ao meio social e, de outro, o desenvolvimento é concebido como um curso de etapas progressivas.

Tendo em vista a crença no papel fundante das relações sociais, o autor concebe o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – e como produtor-intérprete de sistemas semióticos.

Em sua obra, são recorrentes, e por vezes densas, as discussões sobre o signo, a palavra e a linguagem, temas esses que o ajudam a configurar a especificidade do humano e que, como ele ressalta, demandam caminhos metodológicos diferentes daqueles utilizados nas ciências naturais. Portanto, no que concerne ao método, a investigação não pode descolar-se de uma visão socio genética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente.

A imaginação ou fantasia, comumente designadas como tudo que não é real ou que não corresponde à realidade, são, na verdade, a “base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica” (Vigotski, 2018, p. 16). Onde quer que haja atividade humana, há imaginação e atividade criadora, quer seja como algo que se pareça um grãozinho ou algo comparado às criações dos gênios. Os processos de criação manifestam-se com toda a força já na primeira infância.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, toda essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação (Vigotski, 2018, p. 18)

Contribuições como a de Vigotski, hoje, nos faz pensar no homem sempre relacionado ao seu contexto histórico-cultural, pois o meio social, as relações são construídas pelo homem na história e pela história constitui o homem, dessa forma “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p.74). Argumenta pela necessidade de examinar a dimensão histórica e alerta para o fato de que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro.

Inclui ainda, nessas diretrizes a importância de se identificar relações dinâmico-causais, devendo o investigador buscar distinguir a aparência e os processos da dinâmica subjacente. A expressão dinâmico-causal corresponde também a ideia de que causa e efeito não são entidades de posição imutável. A causa pode transformar-se em efeito e este em causa, dinamicamente.

A tese da constituição cultural dos processos humanos, a visão de desenvolvimento humano e a preocupação com a dimensão histórica levaram Vigotski a abordar vários domínios genéticos: a filogênese, a história sociocultural, a ontogênese e a microgênese. Assim, realizou discussões sobre a evolução da espécie, a emergência do especificamente humano e as características das sociedades “primitivas” tendo colaborado em estudos sobre comunidades em transformação.

Dessa forma, compreendemos que ninguém nasce com as funções psíquicas superiores. Entende-se então que todas as funções superiores, originam-se das relações entre indivíduos humanos, se esta é a base do processo de aprendizagem humana, se aplica igualmente a formação e o desenvolvimento de conceitos, isso implica dizer que na atividade escolar, nas tarefas, na ação, nos desafios, em problemas é que as atividades psíquicas superiores se realizam, pode-se então afirmar que o espaço escolar é o locus privilegiado para o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas.

Assim, a partir dessa referência, o papel do professor se constitui de extrema importância, como agente organizador das condições de aprendizagem de seus alunos, as atividades mediadas pelo professor provocam uma série de transformações. Em suma, o professor de história da educação básica é um dos principais agentes responsáveis pela atribuição de sentido na história como saber escolar.

É ele, este professor, de história da educação básica, quem mobiliza, os saberes sociais e, segundo Tardiff (2002), os saberes docentes dentro de sala de aula: saberes disciplinares, curriculares, profissionais/pedagógicos e, principalmente, os saberes experienciais, incorporados ao longo da trajetória pessoal, coletiva e profissional. Mostra as minúcias do jogo intersubjetivo, no qual os significados se transformam num movimento heterogêneo de conceitualização dos participantes, onde o contexto histórico é articulado com o meio cultural e constituído pela mediação.

Ginzburg: Paradigma Indiciário e as Concepções do Conhecimento Histórico

Ao analisarmos os aspectos do conhecimento histórico, nos esbarramos com críticas ao ensino de história alicerçado nos pressupostos positivistas e o questionamento da finalidade e função social de um ensino de história realizado dentro desses moldes. Contudo, importantes historiadores reconheceram a especificidade do conhecimento histórico em relação a outras áreas das áreas das ciências, opondo-se as pretensões positivistas, sem com isso negar a cientificidade da história, sua possibilidade de acesso a uma determinada realidade e principalmente sua função e importância social.

Dentre estes, destaco Carlo Ginzburg, que em suas reflexões discute um paradigma de natureza indiciária, inscrito numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, o qual emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas no final do século XIX, porém já era operante em esferas da atividade humana desde tempos remotos.

A elaboração sobre o paradigma indiciário ou semiótico desdobra-se por meio de argumentos que apontam a importância centrada nos detalhes, sinais, vestígios. Um olhar atento para aquilo que ninguém mais olha. impulsionou o gênero historiográfico conhecido como micro-história, no qual as pesquisas possuem recorte de objeto no estudo dos fenômenos. A crítica estende-se, além do positivismo, a outros pressupostos dessa forma de racionalidade, na busca de leis universais: a crença na transparência da realidade, separação entre sujeito e objeto, o modo exclusivo de conhecimento sistemático e com regras formais, orientado apenas para as regularidades da natureza.

Ginzburg contrapõe a essas visões, a riqueza das mais diversas esferas da vida cotidiana, do conhecimento humano e a valorização desse saber incorporado ao âmbito da ciência, com um rigor que é necessariamente flexível. Acrescenta-se, ainda, o destaque conferido ao negligenciável da observação, de modo que a consideração de minúcias (que já está implicada na análise microgenética) passa a requerer uma postura de observação maleável para abranger o que é residual, insignificante à primeira vista.

A aproximação, em sua já confirmada opção pelo curso de História, ocorreu na conclusão de uma disciplina sobre a escola francesa dos Annales, ficou fascinado com a leitura de *Os Reis Taumaturgos* de Marc Bloch, declarando: “que um livro de história poderia não ser enfadonho”. Nesse sentido torna-se pertinente a exposição de algumas reflexões sobre a História e prática do historiador apresentadas por Marc Bloch (2001), no livro intitulado *Apologia da História: o ofício do historiador*, na medida percebe-se a repercussão na escrita da história do escritor italiano aspectos da proposta historiográfica formuladas pelo historiador francês nessa obra inaugural da corrente teórica denominada Nova História.

Inicialmente, Bloch (2001) coloca-se contra uma perspectiva positivista ou historicista que postula a História como ciência que relata, numa sucessão linear, os fatos passados, a partir da crença absoluta nos documentos aceitos como verdadeiros testemunhos da História (Salim, 2009). Contra essa concepção que privilegia os documentos oficiais, Bloch aponta que a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita, assim: “[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar-nos sobre ele” (Bloch, 2001, P.63).

Nesse sentido, para Bloch, o testemunho fiel e imparcial da História não implica uma atitude cética, quanto à possibilidade da construção do conhecimento histórico. Se os documentos não falam, não expressam diretamente uma realidade histórica, é possível, a partir da crítica documental, fazê-los falar. Para tanto, é necessário que saibamos interrogá-los.

Realizadas essas reflexões, restou a Bloch (2001) reconhecer a especificidade do conhecimento histórico. Assim, a História não é uma ciência como as outras, na medida em que, em sua construção, não podemos desprezar o simbólico, a subjetividade, a particularidade expressa em toda a realidade sócio-histórica. Le Goff no prefácio de *Apologia da História* exemplifica bem essa perspectiva defendida por Bloch (2001, p.19):

A História não é arte, não é literatura. A História é uma ciência que tem como característica, o que pode significar sua fraqueza, mas também virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas.

Essa preocupação com a qualidade literária do texto histórico, com sua dimensão estética, confere aos textos de Ginzburg um caráter singular dentre os historiadores. Ao aproximar a História da Literatura, não estabelece uma relação de submissão, mas de aprendizado e desafios mútuos e alerta: “[...] leiam romances, mas saibam que a história e a ficção são gêneros distintos” (Pallares-Burke, 200, p.297).

No caminho proposto por Bloch, Ginzburg procura situar a História no limiar das oposições positivismo/ceticismo ou, como exemplifica, em uma metáfora bastante ilustrativa apresentada na entrevista concedida a Pallares-Burke (2000, p.298).

No meu entender, a evidência não é uma janela aberta à realidade social (como entendem os positivistas), nem uma parede cega que nos impede de olhar para fora, para além da própria evidência (como acreditam os pós-modernistas). Ela mais se assemelha a um espelho distorcido, o que significa dizer que só nos resta descobrir para que lado ele está distorcendo, já que este é o único meio que temos de ter acesso à realidade.

Por fim, a interdisciplinaridade, reconhecida por Bloch como de fundamental importância na pesquisa histórica é mais um traço que marca os trabalhos de Ginzburg.

O autor realiza aproximações extremamente interessantes e fecundas da História com a Filosofia, Literatura, Arte e psicanálise, além de versões da análise microgenética. São contribuições de grande valor apurador que permitem adensar o exame do processo intersubjetivo e expandir as possibilidades de relacionar microeventos e o contexto cultural, com base numa compreensão genético-histórica.

Considerações Finais: Um Olhar Histórico-Cultural do Conhecimento Histórico

Vigotski, propunha uma nova psicologia para explicar as características tipicamente humanas do comportamento, em que corpo e mente seriam inseparáveis na condição humana, tendo como princípio orientador que a vida em sociedade e a produção cultural são os fatores determinantes na distinção entre os homens e as outras espécies.

Nesse sentido, aponta que a atividade mental humana deve ser compreendida em suas condições concretas de produção, ou seja, na sua relação com o trabalho, entendido como atividade em que o homem transforma o meio e se transforma, produzindo cultura.

Vigotski explica como os instrumentos, transformaram as ações humanas e seus próprios movimentos corporais em ações carregadas de intencionalidade e de sentido. Pode-se assim afirmar que, no sentido de um novo uso, uma nova finalidade é atribuída a elementos retirados do próprio meio natural, interpondo-se entre o corpo do homem e o objeto de sua ação. Ou seja, o instrumento é um mediador da ação do homem sobre o mundo e um mediador dos próprios modos de ação dos homens.

Para Vigotski, pela mediação da cultura, através de instrumentos e signos, as funções psicológicas elementares - que são de base biológica, tais como a percepção, a atenção, a memória e o estabelecimento de relações simples entre estímulos transformam-se em funções psicológicas superiores. A percepção biológica é transformada em percepção de sentidos e significados.

Pode-se observar que os desafios teórico-metodológico do conhecimento histórico, proposto por Ginzburg, que nas suas reflexões discute um paradigma de natureza indiciária, inscrito numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, bem como sobre a história e sua prática, alia a dimensão teórica e metodológica com as questões culturais, políticas e econômicas que marcam o mundo atual.

À vista disso, o que se verifica em sintonia com a análise comparada entre Vigotski e Guinzburg, ainda que preliminarmente, se dá a partir do desenvolvimento singular do sujeito, onde a realidade media sua constituição através de um contexto, sua possibilidade de acesso a essa determinada realidade e principalmente sua função e importância social. Além da abordagem microgenética na matriz histórico cultural que atua numa perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.

Por fim, a leitura e os debates travados no contexto da disciplina de Teorias do Processo de Ensino Aprendizagem e Prática Docente, foram de suma importância para o meu aprendizado, demonstrando a História no próprio sentido e as contribuições da cultura no processo de constituição humana, bem como possibilidade a análise das mediações vivenciadas na prática docente, assim como também, instrumentalização dos meus estudos e aplicação no ensino da história.

Referências

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação I** Teresa Cristina Rego.- Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia/Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)**; revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da História**. Nove entrevistas. São Paulo: UNESP, 2000.

SIMÕES, Silva Helena Regina; FRANCO, Pimentel Sebastião; SALIM, Alcantara Alayde Maria (Org). **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória, GM: Gráfica e Editora, 2006.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do renascimento na Itália**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

PRINCIPAIS DESAFIOS ENCONTRADOS NA ALFABETIZAÇÃO: FATORES QUE INFLUENCIAM E AUXILIAM

Rafaéla Pavéglio Gomes²³

Resumo

A educação passa por diversas transformações e influências sociais, sendo a principal etapa do ensino fundamental os primeiros anos onde objetiva-se alfabetizar o educando de maneira que consiga ler, escrever e interpretar. Objetivou-se compreender os principais fatores que influenciam e auxiliam na alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano. Caracterizou-se a pesquisa como qualitativa de estudo de casos. Por fim, entre os principais resultados da pesquisa identificou-se que, a alfabetização deve acontecer até o 3º ano, mas, ocorre que muitas crianças concluem o 3º ano sem estarem alfabetizados por diversos fatores emocionais, familiares e psicológicos.

Palavras-chave: Processo. Ler. Escrever.

Abstract

Education goes through several transformations and social influences, with the main stage of elementary education being the first years, where the aim is to teach students literacy so that they can read, write and interpret. The objective was to understand the main factors that influence and assist in the literacy of children from the 1st to the 3rd year. The research was characterized as a qualitative case study. Finally, among the main results of the research, it was identified that literacy should occur until the 3rd year, but it happens that many children complete the 3rd year without being literate due to various emotional, family and psychological factors.

Keywords: Process. To read. To write.

Introdução

O mundo passa por diversas transformações e na área da educação não é diferente. A cada ano os professores recebem alunos com diferentes bagagens de conhecimento, cultura e habilidades.

Ao iniciar o ano letivo é necessário que os professores tenham conhecimento da vida escolar que o educando teve no ano anterior por meio de leitura dos pareceres arquivados e se tiver a possibilidade diálogo com a docente da turma que antecedeu. Outra maneira para que conhecer a turma, suas habilidades e conhecimentos são com atividades diagnósticas. As quais também podem ser realizadas durante todo o ano para melhor retrato da turma e assim, desenvolver atividades de acordo com sua realidade.

Para que a alfabetização aconteça é necessário saber escrever, ler, expressar as ideias e compreender as leituras e assuntos abordados. Essa não é uma tarefa fácil para os educadores, porém com constantes formações, amor e dedicação eles alcançam êxito com a maioria das crianças.

É interessante pensar, como e onde se inicia o processo de alfabetização. Se pararmos para analisar a comunicação inicia quando o bebê ainda na barriga de sua mãe, ao nascer inicia-se a socialização. A criança começa interagir com o mundo que o cerca e esse mundo é rodeado de sons, gestos, palavras e letras. Ao brincar se aprende e se desenvolve a coordenação motora para escrever.

²³Licenciada em Pedagogia Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Mestranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas (UFFS); Professora de Anos Iniciais da Rede Municipal nos municípios de Vitória das Missões e São Miguel das Missões - RS

Este artigo tem como objetivo geral era compreender os principais fatores que influenciam e auxiliam na alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental – Anos Iniciais. Assim, o problema de pesquisa se norteia a partir da seguinte questão: Quais fatores influenciam e auxiliam na alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental – Anos Iniciais?

Na realização dessa pesquisa a metodologia optou-se pelo método qualitativo. Utilizou pesquisa bibliográfica em livros, artigos, sites e leis. Também foi realizado estudo de caso, sendo estudado o período de alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Para proporcionar melhor entendimento acerca dessa pesquisa, ela se organiza da seguinte forma: Inicialmente será apresentado o referencial teórico sobre o estágio da alfabetização por meio de revisão bibliográfica para melhor compreensão do estudo; na sequência serão apresentados os principais resultados e discussões; por fim, será apresentado as considerações finais dos autores.

Processos metodológicos

Ao pensar nos procedimentos metodológicos optou-se pela pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico, a qual sustentará o embasamento a fim de contemplar os objetivos deste artigo.

Gil (2002, p.44) destaca que os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência.

Dentro dessa mesma perspectiva Gil (2002, p.45) também chama atenção que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Nesse contexto realizou-se pesquisa bibliográfica em artigos, livros e documentos que regem a educação. Na busca de compreender de que forma acontece a alfabetização e quais os fatores que influenciam nesse processo.

Desta forma, no primeiro momento da pesquisa, efetuou-se um levantamento bibliográfico sobre a literatura que aborda a alfabetização e na sequência foi realizou-se análise dos principais resultados e discussões.

Estágio da alfabetização

Aprender a ler e escrever não é tarefa fácil. Para que esse processo seja completo é necessário que o aluno consiga também interpretar o que está lendo e sua escrita deve fazer sentido. Dessa maneira, devem ser necessárias múltiplas ferramentas e estratégias que vão muito além do uso de giz e quadro.

Um dos principais fatores que influenciam no desenvolvimento da criança é o sistema emocional. Para que ela consiga se desenvolver é necessário sentir-se acolhida e amada tanto na família quanto na escola.

Piaget começou a compreender que “a criança não é uma ‘tábula rasa’, na qual apenas se depositam conhecimentos.” Sendo assim, conhecimentos trazidos pelas crianças ao chegar na instituição de ensino devem ser valorizados e esse pode ser o ponto inicial para o seu acolhimento ampliando ao mesmo tempo seus conhecimentos.

Ferreiro (2011, p.14) aborda que “A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Crianças que estão na educação infantil iniciam suas primeiras representações por meio de rabiscos que são muito significativos. Através de atividades de coordenação motora seus traços vão ganhando forma.

Nessa mesma perspectiva Ferreiro destaca

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para leitura e escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. (FERREIRO, 2011, p.18)

O primeiro contato com a escrita é visual, onde a criança começa a observar esses símbolos ao seu entorno, em seguida, vem a representação gráfica e mais tarde aprendem que cada letra tem um som sendo necessário sua identificação tanto para leitura quanto para a escrita.

Para que aconteça a alfabetização é muito importante ter a consciência fonológica. Saber que as palavras são compostas por diversos sons. Dentro dessa perspectiva BASSO (2019, p.1) escreve sob essa denominação, destacando que “estão envolvidos vários níveis de consciência fonológica, alguns desenvolvendo-se espontaneamente e outros na dependência do domínio do código escrito. A consciência fonológica também é caracterizada por apresentar uma relação de reciprocidade com o aprendizado da leitura e da escrita”.

Seria ingênuo pensar que todos se alfabetizam da mesma maneira e ao mesmo tempo. Cada criança possui o seu ritmo, suas facilidades e dificuldades. Cabe ao professor conhecer o seu aluno para assim promover diversas atividades que contemplem as habilidades e competências necessárias para que aconteça a alfabetização.

Freire (1996) salienta que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Nesse sentido é fundamental a ação, reflexão sobre a ação e após ação sobre a reflexão na busca de novas práticas pedagógicas que possam auxiliar a criança criando diversas possibilidades que levam a construção do seu saber.

Ferreiro (2011) ressalta que quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que precisa ser interpretado para poder ser avaliado.

Ainda a mesma autora destaca Nível Pré-silábico 1: A criança tem traços típicos, como linhas e formas semelhantes a emes em letra cursiva. Apenas quem escreveu sabe o que significa. Ainda não se pode distinguir desenho e escrita em seus registros, recorrendo à utilização de desenhos. A escrita deve possuir variedade de caracteres. A quantia de grafias para cada palavra deve ser constante (Picolli; Camini, 2013). A escrita dos nomes é proporcional à idade ou tamanho da pessoa, do animal ou do objeto a que se refere. Ela escreve boi de forma gigante e formiga de forma mínima (Multieducação). (Apud. BARBOSA, 2015)

FERREIRO (2022), destaca Nível 2: intermediário 1 - Neste momento a criança demonstra perceber que existe alguma relação entre pronúncia e a escrita onde elege certa quantidade mínima de letras, bem como variedade entre elas. Nesse momento a criança começa a diferenciar letras de desenhos.

Nessa mesma perspectiva FERREIRO considera

Nível 3: hipótese silábica- No início a criança compreende que existe diferença nos sons das palavras onde passa a ter necessidade de se escrever de maneira diferente cada uma delas (palavras). No início busca representar cada sílaba da palavra sem se preocupar com o valor sonoro, demonstrando uma atenção à quantidade de letras em relação à quantidade de sílabas da palavra escrita, demonstrando conhecimento quantitativo sobre a escrita. Por exemplo: HCVEO (armário) ZO (mesa). Em seguida, passa a utilizar vogal, consoante ou combina as duas que são pertinentes a cada sílaba da palavra e ao escrever frases, pode escrever uma letra para cada palavra, demonstrando conhecimento qualitativo sobre a escrita. Por exemplo: AAIO ou RMR ou AMRO (armário). (FERREIRO, 2022, s.p.)

No nível 3 o aluno começa a perceber que as letras tem sons diferentes. Dessa maneira ao escrever começa fazer relações quantitativas, utilizando uma letra para cada sílaba ou relaciona palavras grandes devem ter maior número de letras.

A mesma autora apresenta o Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabético ou Intermediário II – Ressaltando que neste momento as crianças buscam escrever de maneira em que as letras correspondem os sons às formas silábica e alfabética como também, pode escolher as letras, de forma ortográfica ou fonética.

Sendo assim ao ter consciência da importância do uso das vogais e/ou consoantes na escrita de uma palavra, busca fazer uso de ambas. No início combina escritas silábicas com escritas alfabéticas em uma mesma palavra. Podem acontecer omissões ou acréscimos de algumas letras no interior das sílabas. Por exemplo: ARMIO (armário)

Ferreiro (2022) explica que, a partir do instante em que a criança não consegue ler o que escreveu ou que outra pessoa também não consegue, passa a se preocupar com os aspectos qualitativo de suas produções, buscando cada vez mais aprimorar sua hipótese alfabética, embora ainda possam acontecer episódios como o chamado “comer as letras”, mas o que ocorre é o ajuste de sua escrita.

FERREIRO (2022) Chama atenção para o Nível 5: Nível Alfabético

Ao atingir o nível alfabético, a criança passa a escrever pautando-se na marca da oralidade considerando que a sílaba será separada em unidades menores. Tem consciência da função social que a escrita traz e que quando se escreve, é para que alguém possa ler. À medida que vão interagindo com a linguagem escrita, vão percebendo que a escrita não é uma representação fiel da fala e aparecem novos problemas de escrita. V/F, T/D, S/Z, J/G, H, O e E final de palavra, a separação das palavras entre outras. Nos primeiros períodos em que a criança apresenta sua escrita alfabética ainda podemos encontrar as seguintes características: Omissões de letras nas sílabas: CADERA (cadeira), trocas de letras de sons semelhantes: DOMADE (tomate), apresenta acréscimos de letras nas sílabas: ARAMARIAO (armário) e Troca a posição de algumas letras nas sílabas: RAMARIO (armário)

A escrita da língua portuguesa é um desafio para crianças e alfabetizadoras, pois, muitas palavras pronunciam-se com uma letra e escreve-se com outra. Um exemplo claro é a palavra CASA, que é escrita com S, porém, quando essa letra está no meio de duas vogais tem som de Z o que causa dificuldades na compreensão desta regra ortográfica principalmente no processo inicial de alfabetização.

Portanto, Ferreiro (2022) acredita que as falhas na ortografia, apresentadas pela criança em suas primeiras produções, não são “erros”, mas uma prova de que sua escrita é resultado de explorações e não mera cópia.

Principais resultados e discussões

No Brasil em 2017 iniciaram-se nas escolas os estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual deverá ser trabalhada nas escolas de sul a norte do país. Dessa maneira, em todo o território nacional os alunos teriam as mesmas habilidades e competências a serem desenvolvidas. Isto é, ela apresenta tudo que o aluno deve saber e ser capaz de fazer desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio.

BRASIL (2017) apresenta a BNCC como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

No primeiro momento trouxe apavoramento para os professores pois, ela é extensa. Mas, com o passar do tempo gradativamente foi sendo implantada nas escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.

O Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub destaca sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, pode ser considerada um marco na educação brasileira. O tema da alfabetização, fundamental para a vida escolar e para o pleno exercício da cidadania, é trazido com todo o vigor para o centro da política pública educacional do país. (BRASIL, 2019, p.5)

No documento PNA define o que seria ler e escrever com autonomia

É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico. (BRASIL, 2019, p. 19)

Para o aluno estar alfabetizado não basta decifrar códigos também é necessário que o mesmo saiba interpretar textos lidos e ouvidos. Acrescentar informações, dar exemplos, do cotidiano ou de algum fato que tenha relevância no assunto abordado.

Nesse sentido, o PNA define com efeito que o analfabetismo funcional designa a condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e compreensão de texto. O termo “funcional” o distingue do analfabetismo absoluto, que é o analfabetismo em sentido estrito, ou a condição daquele que não sabe ler nem escrever. (BRASIL, 2019, p. 19)

Um exemplo, de analfabetismo funcional seria a pessoa ler uma notícia ou qualquer outro texto e não conseguir compreender o sentido, abstrair informações. Nesse sentido, se equipara o analfabetismo funcional e o analfabetismo absoluto. Pois, de nada adianta ler sem entender.

Em relação as dificuldades na alfabetização, FERREIRO (2011, p.42) chama a atenção

Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora.

Ensinar as crianças a ler, escrever e a se expressar de forma conveniente é o grande desafio dos educadores, considerando que o atual contexto social integrou novas demandas e necessidades, tornando obsoleto os métodos e conteúdos habituais que dificultam o processo de aprendizagem da linguagem.

Para que a alfabetização aconteça é necessário muito mais que um quadro, giz e livros didáticos. Cada vez mais exige dos alfabetizadores a busca por novos métodos e estratégias pois, vive-se num período de constante transformações e muito uso de mídia pelas crianças. Dentro desse contexto requer que os professores conheçam as suas turmas no coletivo e de modo individual cada aluno para quando necessário fazer planejamentos individuais inclusive. De modo, que todos tenham acesso ao saber sendo esse um direito assegurado por lei.

Considerações finais

Para que o ser humano seja atuante na sociedade é necessário o domínio da leitura e da escrita pois é, através dela que o indivíduo se comunica, acessa informações e produz conhecimentos fundamentais para que haja essas interações sociais.

A alfabetização nos tempos atuais é um grande desafio. Requer metodologias que proporcionem o desenvolvimento integral do aluno. Valorizando a realidade dos alunos, trabalhando com temas geradores, proporcionando atividades e escrita a partir da própria cultura pois, dessa maneira despertará o interesse e prazer pela leitura.

É importante destacar que a educação infantil é a base da alfabetização pois, nessa etapa o aluno inicia seu desenvolvimento motor e aprende a segurar o lápis, faz representações com seu corpo. Sendo essa fase primordial. As interações sociais contribuem para o aprendizado escolar, sendo essas vivências fundamentais através do faz-de-conta, mímicas, teatro, música...

Enfim, sabe-se que nem todas as crianças desenvolvem-se ao mesmo tempo e da mesma forma. Mas, é essencial que elas se alfabetizem no máximo até o 3º ano porque caso contrário ela terá dificuldades para acompanhar as demais series.

No site do Instituto Somos, apresenta a visão de Vanessa Moreira Crecci

Trazer os pais para mais perto da escola de fato é um desafio tanto no ensino público quanto no privado, como explica Vanessa Moreira Crecci, ex-consultora acadêmica na Kroton Educacional. “Infelizmente, a sociedade ainda acredita que a educação da criança é uma exclusividade da escola, por isso muitos pais acabam não se envolvendo no desenvolvimento educacional dos filhos”.

Realmente este é um cenário muito preocupante pois, a maioria das famílias estão passando a responsabilidade de educar somente para a escola. Deixando assim, eles a mercê da sociedade. A falta de comprometimento da família afeta no desenvolvimento do aluno. A criança sente essa falta e esses fatores influenciam no seu lado emocional e psíquico.

É importante destacar que na maioria das escolas de ensino fundamental as crianças ficam 4 horas diárias e as demais horas com a família e/ou cuidadores. A escola tem a tarefa de contribuir no processo educacional da criança, porém, a família deve cumprir também a sua parte que é olhar os cadernos, auxiliar nos temas, comparecer a escola quando necessário, conversar com a criança sobre como foi a aula, incentivá-la a estudar.

Portanto, a escola tem o dever de oportunizar múltiplas possibilidades para que o aluno possa se desenvolver e manter a família informada sobre o desempenho do aluno. Afinal, sucesso da aprendizagem do aluno depende de um conjunto onde escola e família devem caminhar juntas.

Referências

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita. **Revista Educação Pública**. 2015. Acesso em: 06 dez 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita>

BASSO, Fabiane Puntel. **Consciência fonológica: relações entre oralidade e escrita**. 2019. Acesso em 06 dez de 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/80dde2361a8ac05c95e4c04437f5133c.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

Acesso em 09 dez. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 Ed. São Paulo. Cortez. 2011. (Coleção questões da nossa época; v.6)

FERREIRO, Emília. Níveis do desenvolvimento da escrita e as contribuições de Emília Ferreiro. **Portal Educação**. 2022. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/niveis-do-desenvolvimento-da-escrita-e-as-contribuicoes-de-emilia-ferreiro/> Acesso em: 09 dez. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

INOVAÇÃO & TECNOLOGIA. Os desafios da alfabetização no dia a dia escolar. **Instituto Somos**. 2022. Disponível em: <https://www.institutosomos.org/os-desafios-da-alfabetizacao-no-dia-a-dia-escolar/> Acesso em: 10 dez. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MULTIEDUCAÇÃO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação.

MULTIRIO. Disponível em: http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/cime/ME02/ME02_010.html.

PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

DESAFIOS DO ENSINO PÓS-PANDEMIA: REFLEXOS NA APRENDIZAGEM

Rafaéla Pavéglio Gomes²⁴

Resumo

O artigo apresenta os principais desafios do ensino pós-pandemia. O objetivo geral era compreender a percepção das docentes sobre o processo de aprendizagem dos alunos no retorno pós-pandemia. Utilizou-se a metodologia qualitativa de estudo de caso para investigar de que forma aconteceu a retomada da aprendizagem pós-pandemia. O campo de estudos foi uma escola de Ensino Fundamental de São Miguel das Missões – RS. Por fim, com o surgimento da pandemia, entre os principais resultados da pesquisa identificou-se que, conforme percepção das professoras entrevistadas a maioria dos alunos não tiveram avanços durante o ensino remoto ocasionando assim maior defasagem no ensino.

Palavras-chave: defasagem; retorno; alunos.

Abstract

The article presents the main challenges of post-pandemic teaching. The general objective was to understand the teachers' perception of the students' learning process upon their post-pandemic return. The qualitative case study methodology was used to investigate how post-pandemic learning resumed. The field of study was an elementary school in São Miguel das Missões – RS. Finally, with the emergence of the pandemic, among the main results of the research it was identified that, according to the perception of the teachers interviewed, the majority of students did not make progress during remote teaching, thus causing a greater delay in teaching.

Keywords: lag; return; students.

Introdução

Em 2020 o mundo, as pessoas tiveram que desacelerar com a chegada do novo vírus o covid-19 com ele veio muitas incertezas tanto na vida social quanto na rotina familiar, individual de cada ser humano. As pessoas começaram a viver restritamente, inibindo-se do contato social para evitar a propagação da doença. Com o coronavírus aconteceram mudanças nunca vistas antes na história que perpetuou por quase dois anos acarretando um isolamento social onde as pessoas tinham medo de sair de casa pois, muitas vidas foram perdidas. No cenário educacional não foi diferente houve há necessidade de buscar estratégias que permitissem que o aluno continuasse ligado a escola realizando tarefas. A solução mais rápida que tivemos nas escolas municipais foram as entregas de apostilas impressas, mas, com o tempo surgiram as aulas online com chamadas pelo meet sendo está uma ferramenta para fazer chamadas online, onde as pessoas conseguem se enxergar em tempo real, escrever comentários e ainda é possível compartilhar telas de apresentações de vídeos e demais conteúdo. Sabemos que nem todos usufruíram desses métodos de ensino. Por esses motivos se faz necessário estudar o tema “Desafios do Ensino Pós-Pandemia: Reflexos na aprendizagem”. Para compreendermos: Qual foi a percepção das docentes sobre o processo de aprendizagem dos alunos no retorno pós-pandemia?

²⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade do Noroeste de Minas - PROMINAS, além de Especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Universidade Cândido Mendes Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI.

Dessa forma, o propósito desse estudo consiste em compreender a percepção das docentes sobre o processo de aprendizagem dos alunos no retorno pós-pandemia. Portanto, para isso, busca-se abordar, na sequência, a metodologia da pesquisa, fundamentação teórica, análise dos resultados e as conclusões finais que obtivemos nessa pesquisa.

Metodologia

Nessa metodologia, se busca descrever os procedimentos e processo da investigação, dessa forma, as etapas do trabalho foram definidas a partir da seguinte indagação: Como foi o retorno dos alunos após a pandemia em relação a aprendizagem?

Na realização deste trabalho foi adotada a metodologia qualitativa de estudo de caso para investigar de que forma aconteceu a retomada da aprendizagem quando se encerrou a modalidade de aprendizagem de forma remota.

A pesquisa teve como campo de estudos uma escola de Ensino Fundamental situada em São Miguel das Missões – RS. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras regentes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A fim de buscar a aproximação entre pesquisador e pesquisado. Esta instituição de ensino foi escolhida pelo critério de ter mais alunos, as turmas não serem multisseriadas e outro fator que direcionou a escolha é a facilidade no acesso as informações. Em relação a escolha destas séries se dá pelo fato desses alunos terem cursado o primeiro e segundo ano do ensino fundamental na modalidade remota. É importante destacar que os primeiros anos são fundamentais para que o aluno desenvolva suas habilidades físicas, cognitivas e motoras para que aconteça a aquisição da leitura e da escrita até 3º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente foi feito o levantamento bibliográfico com o propósito de embasar este trabalho com a busca por pressupostos teóricos que possibilitem discutir, analisar e ampliar o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem das crianças pós-pandemia no ensino presencial.

A coleta de dados se realizou com fonte de dados primários e foi feita através de questionários com perguntas abertas para três professores regentes de Anos Iniciais. Com base nesses dados coletados se desenvolveu uma análise qualitativa entendendo que a questão da pesquisa pode ser respondida por diferentes fontes de dados e informações. Também se procedeu uma observação participante, a qual consiste na inserção do pesquisador no campo onde se realizada o estudo em que a pesquisadora também é professora da escola.

Desse modo, para que se realizasse a análise de dados se estabeleceu um breve debate entre os resultados e as questões apresentadas pelos autores na fundamentação teórica.

Fundamentação teórica

O contexto atual revela que a pandemia nos trouxe várias consequências e reflexões acerca de nossas vidas. Houveram diversas mudanças sociais principalmente relacionadas a educação. Teve a transição do ensino presencial para o ensino remoto. Causando impactos no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da comunidade escolar.

No livro Os Sete Saberes Necessários à Educação, Edgar Morin já nos alertava para o Inesperado

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (cf. Capítulo V — Enfrentar as incertezas). E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2000, p.30)

Educação

É importante destacar que a Constituição Federal de 1988 garante em seu Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Por mais, que este direito esteja legalizado é notório que no ensino remoto nem todos tiveram o mesmo acesso ao ensino principalmente as famílias de menor renda pois, nem todas tinham celular com internet para que seus filhos conseguissem acessar as aulas.

Em relação ao ensino e aprendizagem Libâneo destaca que,

“A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos” Dessa forma podemos perceber que “O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos”. (Libâneo, 1994, p. 90)

Nesse contexto é possível perceber que a relação ensino aprendizagem não é mecânica. Nesse sentido o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas, ao mesmo tempo é a figura mais importante nesse processo onde a criança deve ser estimulada a desenvolver competências e habilidades de acordo com a idade e o nível da série. Para que esse processo aconteça é necessário a criança estar motivada, se sentir acolhida. Outro fator importante nesse desenvolvimento é a socialização pois ela aprende muito na interação com o outro. Situando esses fatores no contexto da pandemia podemos destacar alguns indicadores que dificultariam esse processo: distanciamento social, falta de conectividade e fatores emocionais.

No Guia de Gestão para aprendizagem I (2022, s.p) em seu capítulo 1 enfoca que:

O ensino remoto, mesmo nos locais em que tenha sido bem planejado e executado, tem menores chances de gerar engajamento dos estudantes e promover o desenvolvimento, especialmente em famílias com condições reduzidas de acesso à infraestrutura necessária para isso, ou mesmo a um contexto domiciliar e comunitário menos favorável à aprendizagem.

Portanto, assim como as escolas as famílias também tiveram que se adaptar, mudar suas rotinas. Famílias que tinham condições auxiliavam as crianças na realização das tarefas, outras contratavam professores particular e outras ficaram apenas aguardando o retorno presencial. Professores tiveram que buscar estratégias para auxiliar no desenvolvimento das crianças sendo a primeira ideia lançada e colocada em prática a construção e entrega de apostilas mensais as quais eram corrigidas e avaliadas. Na sequência surgiu a proposta das aulas pelo meet as quais não conseguiam abranger todos os discentes por vários motivos.

Nesse sentido o Guia de Gestão para aprendizagem I (2022, s.p) em seu capítulo 1 aborda que:

Esse cenário de fortes desafios à aprendizagem já existia em muitas realidades brasileiras, mas a crise do novo coronavírus massificou ainda mais essa situação para todos os contextos, ampliando o alcance das possíveis lacunas de aprendizagem. Sendo assim, o principal desafio que se apresenta aos sistemas de ensino é articular tempo e qualidade a serviço da educação por meio de políticas públicas que, a partir de um diagnóstico claro, apresentem planejamentos objetivos para desenvolver ações específicas — explicitando “o quê”, “como”, “quando”, “quem”, forma de monitoramento com indicadores e metas, avaliação e resultados esperados.

No contexto atual de acordo com esses comparativos é possível afirmar que dificuldades em relação a aprendizagem sempre existiram, porém, durante a pandemia se agravaram ainda mais. Multiplicando-se os diversos níveis de ensino numa mesma série. Exigindo do professor estratégias para recuperação dessas crianças.

Então, mesmo com estratégias para formação docente, a pandemia trouxe muita influência no processo de aprendizagem, como descrito por Barbosa; Anjos; Szoni (2022):

A aprendizagem no ambiente escolar é de importância para o desenvolvimento da criança, visto os aspectos cognitivos e linguísticos para o ensino formal da linguagem escrita, aspectos das relações sociais a que está exposta e tantos outros elementos necessários no contexto educacional diário. Como forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, diversas escolas têm adotado recursos digitais, porém seu efeito é limitado e requer a união de esforços entre os professores e os familiares. Algumas limitações do ensino online são: dificuldades para ensinagem de habilidades, dificuldades de receber *feedback* dos estudantes, tempo de atenção limitado e falta de disciplina no acompanhamento das aulas.

Portanto, na visão dos autores citados os principais efeitos que aconteceram no desenvolvimento dos alunos se referem aos aspectos sociais, cognitivos e emocionais. Além disso, os autores mencionam que essas lacunas deverão ser preenchidas no decorrer dos anos pois, houve um aumento muito grande no índice de defasagem da aprendizagem. Enfim, para que seja possível essa recuperação é necessário um trabalho conjunto entre família e escola.

Análise dos resultados

Inicialmente, se estabeleceu um roteiro para a investigação e que se iniciou com o questionamento de como foi o retorno dos alunos na pandemia. Esse questionamento revelou os seguintes resultados:

Com base nos relatos foi possível perceber que no período da pandemia os alunos perderam sua rotina, ficaram mais acomodados preferindo o brincar do que estudar. Em casa podiam dormir mais tempo, sem ter aquele horário fixo para realização das tarefas e se em determinado momento não houvesse interesse adiava o que difere da escola onde se faz necessário uma rotina.

Esses relatos são fortalecidos pela argumentação de Silva (2022, p.9) que entende que:

O que passamos nos dois últimos anos nos marcou, a pandemia deixou marcas em vários setores, tanto em aspectos físicos, econômicos e emocionais. O fato é que na educação ela deixou muitas mazelas principalmente em um país como o Brasil, onde a educação caminha precariamente. As crianças que sofrem no seu aprendizado, precisaram ter um olhar mais empático dos professores, um esforço maior das gestões das escolas, dado que precisaram de ações coletivas entre os professores e de toda comunidade escolar, nos contextos sociais, históricos e culturais. (2022, p.9)

Dentro dessa mesma abordagem foi feita a seguinte pergunta professora na sua visão como foi o retorno dos alunos quanto a aprendizagem com o objetivo de compreender qual bagagem de conhecimento as crianças trouxeram do ensino remoto. Com base neste questionamento obtivemos o seguinte resultado:

Nesse sentido no retorno dos alunos as docentes perceberam que as crianças estavam mais dependentes, cansadas, na maioria das vezes com sono pois estavam desacostumados com a rotina dos estudos influenciando assim no desenvolvimento das aulas tornando menor seu rendimento.

Na mesma linha de pensamento Tabile e Jacometo (2008, p.76) chamam a atenção para o fato de que:

Dessa forma, a aprendizagem é como uma construção pessoal resultante de um processo experimental, inerente à pessoa e que se manifesta por uma modificação de comportamento. Sabe-se que a aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. (2008, p.76)

Dentro desse contexto foi feito o seguinte questionamento como você verificou a aprendizagem que os alunos tiveram durante a pandemia. Com a intenção de compreender quais metodologias foram usadas para constatar o nível de aprendizagem das crianças durante o ensino remoto.

Nesse contexto percebe-se que a avaliação diagnóstica foi o ponto inicial para saber como estava o nível de aprendizagem dos alunos. Baseados nessa avaliação pode-se perceber que numa mesma série haviam diversos níveis o que exige do professor um olhar diferenciado para cada educando a fim de ofertar atividades que contemplem suas necessidades.

Diante dos três relatos podemos perceber que durante o ensino remoto nem todos conseguiram se desenvolver. Alguns com auxílio da família conseguiam realizar as atividades das apostilas e assistiram as aulas pelo meet já outros não tinham ou não queriam participar. Essas estratégias foram as que mais se aproximava das famílias. Porém como já foi destacado não deu conta de atender a todos ficando assim, lacunas na aprendizagem dos alunos.

Dados da UNESCO (2023) chamam a atenção para o fato de que:

Após a interrupção histórica da pandemia de COVID-19, a maioria das escolas voltou a abrir em todo o mundo, mas a educação ainda está em recuperação avaliando os danos causados e as lições aprendidas. A pandemia afetou mais de 1,5 bilhão de estudantes e os jovens mais vulneráveis foram os mais atingidos.

Com base nessa falta de conectividade entre família e escola durante o ensino remoto surgiu a seguinte inquietação: No seu ponto de vista, houve lacunas em relação a aprendizagem dos alunos durante a pandemia? Comente.

Nesse contexto, as três professoras concordam que durante a pandemia houve lacunas em relação a aprendizagem dos alunos. Um fator que dificulta essa recuperação é a falta de rotina e dificuldade na interação social deles. Sabemos que as estratégias usadas durante a pandemia não foram as melhores, mas, foi o que se pode fazer tentando manter o vínculo entre família e escola. Aconteceram diversos casos em que as famílias não tinham o conhecimento necessário para auxiliar os educandos nas tarefas. Essas lacunas são evidenciadas em todas as turmas e com certeza é necessário um trabalho com planejamento diferenciado para o seu preenchimento.

GABRIEL et al (2021) traz a concepção de que:

Na esteira dessas práticas, 2020 foi o ano em que alunos, professores e outros profissionais da educação, no ambiente escolar ou não, fosse no Brasil ou em qualquer outra região no mundo, foram compelidos, na maioria dos casos, a se adaptar a uma realidade de ensino híbrido, totalmente virtual – que muitas vezes não atingiu os objetivos de ensino-aprendizagem – como alternativa para manter em funcionamento o processo educacional. Ao fecharmos as escolas, saíram de cena os instrumentos de apoio aos professores, a lousa e o giz físico, e entraram o computador, o celular e as videoaulas. (2021, p.1)

Diante dos posicionamentos podemos novamente compreender que os alunos tiveram muitas lacunas na aprendizagem e que para sanar as mesmas é preciso correr contra o tempo enfocando em atividades lúdicas, diferenciadas, interativas as quais possa possibilitar sanar algumas dessas percas. Outra possível maneira de auxiliar as crianças na busca de desenvolver habilidades e competências relacionadas principalmente ao português e a matemática seria a oferta de reforço escolar. O qual devem ser agrupados não por series, mas, sim por níveis para um melhor aproveitamento.

Diante desses fatores mencionados pelas três professoras regentes é possível destacar que o distanciamento social afetou muito a aprendizagem das crianças. A modalidade do ensino remoto acabou desmotivando as crianças, causando desinteresse em relação as atividades propostas. Outro fator que impactou foram as perdas de familiares além do tempo que a família muitas não tinha para sentar com a criança e auxiliá-la. Pois, as escolas se fecharam, mas, o comércio e o serviço público continuaram funcionando. Esses fatores influenciaram no dia-a-dia inclusive no orçamento de algumas famílias que não tinham com quem deixar as crianças e tiveram que contratar alguém para cuidá-las, outros poucos contratavam professores particulares para realização das tarefas. Teve também aqueles que para facilitar preencheram as apostilas pelos filhos e outros as entregaram em branco. Desse modo, cabe aqui destacar que é fundamental a interação social para o desenvolvimento do ser humano aprende-se muito no convívio com o outro, durante a pandemia tivemos essa comprovação.

Considerações finais

No decurso de realização do presente estudo foi proporcionada a ampliação da discussão a respeito do contexto da aprendizagem na retomada das aulas, pós período de atividades remotas nas escolas retrata um aumento significativo em relação a defasagem do ensino em virtude de estar acontecendo diversos níveis de aprendizado numa mesma turma.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como finalidade analisar e compreender a percepção dos docentes sobre o processo de aprendizagem dos alunos no retorno após a pandemia. Percebe-se que essa situação vivida pelas famílias deixou diversas lacunas na aprendizagem que estão relacionadas a diversos fatores: sociais, econômicos...

É importante destacar que defasagens no ensino sempre teve o fato é que com a chegada do COVID-19 e o distanciamento social esse fator foi agravado. Tornando ainda mais notório numa mesma sala de aula diversos níveis de conhecimento o que necessita de um olhar diferenciado para cada aluno na busca de encontrar estratégias que permitam a todos os educandos se desenvolverem cada um dentro de suas possibilidades pois, cada ser humano é único. Desse modo exigirá do professor inúmeros planejamentos para a mesma turma.

Então, a partir da investigação realizada se constatou que uma das maneiras para detectar o nível de aprendizagem de cada educando são as avaliações diagnósticas que buscam retratar o que o aluno sabe e onde se encontram suas dificuldades para assim o professor fazer o seu planejamento voltado as necessidades individuais de cada aluno. Lembrando que não basta apenas fazer essa aferição no início para avalia-lo é preciso fazer uma avaliação constante observando o seu crescimento intelectual e cognitivo durante o ano letivo. Nesse sentido a avaliação objetiva promover a integração dos processos de ensino e de aprendizagem. Possibilitando dessa forma um diagnóstico para acompanhamento do desenvolvimento das crianças e com base nesses dados o docente intervir (re)planejamentos.

Sabemos que essas lacunas não serão preenchidas a curto prazo, mas, acreditamos que com a parceria entre família, escola e interação social elas começarão a ser sanadas.

Por fim, como sugestão para pesquisas futuras se adverte para a realização de uma comparação entre com um diagnóstico a ser realizado em uma amostra em nível regional para compreender como se desenvolveu o processo nas escolas da região Noroeste Missões.

Referências

- BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo, Ana Beatriz Leite dos Anjos Cíntia Alves Salgado Azoni. **Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19.** Revisão Crítica ou Revisão de Escopo • CoDAS 34 (4) • 2022 • <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373>
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal. Capa de Edições 70, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- CORREA, Clidenor da Silva, Artigo **Retorno às atividades presenciais pós-pandemia e a dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma avaliação do nível de leitura e escrita alfabético.** Research, Society and Development, v. 11, n. 15, e400111537307, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i15.37307>
- Dionízio, T. P., & Paiva, L. S. de. (2021). **Estratégias didáticas para o avanço dos processos de ensino e de aprendizagem durante a Pandemia da COVID-19.** Research, Society and Development, 10(2). Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.5498>
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- GABRIEL, Nilson da Silva, MARÇAL Gustavo Acosta, IMBERNON Rosely Aparecida Liguori, POKER-ARAFabiana curtopassi piokeR-haRa. **O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado.** Terra e Didática, v. 17,

p. 01-13, 2021 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/td.v17i00.8663375>. Acesso em: 17 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO, Airton Senna. **Guia Gestão para Aprendizagem**. Capítulo I. 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/guia-gestao-para-aprendizagem/?gclid=CjwKCAjw36GjBhAkEiwAKwIWydaadnBiNR5hqI_m7XkJG2NwjEGomwgIaKv0kzg2V_J8wXsTOAuvBBoCfM8QAvD_BwE Acesso em: 07 out. 2023

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, LISBÔA, Eliene Soares dos Santos, SANTIAGO, Nilza Bernardes. (2020). **Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional**. *Pedagogia em Ação*, 13(1), 17-24.

LIBÂNEO, José Carlos. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Pedrolo, E., Santana, L. de L., Ziesemer, N. de B. S., Carvalho, T. P. de, Ramos, T. H., & Haeffner, R. (2021). **Impacto da pandemia de COVID-19 na qualidade de vida e no estresse de docentes de uma instituição federal**. *Research, Society and Development*, 10(4). Doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14298>

TABILE Ariete Frohlich, Jacometo Marisa Claudia Durante. **Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso**. *Rev Psicopedagogia*. 2017;34(103):75-86.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **School closures caused by Coronavirus (COVID-19) [Internet]**. Paris: UNESCO; 2020 [citado em 2020 Out 28]. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
» <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

ESTADO DO CONHECIMENTO: MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raquel Padilha Silveira²⁵
Rodrigo Padilha Silveira²⁶
Rosária Ilgenfritz Sperotto²⁷
Rozane da Silveira Alves²⁸

Resumo

O presente trabalho apresenta o recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, que trata do ensino de Educação Financeira nos anos finais do Ensino Fundamental. Tem por objetivo mapear estudos acadêmicos disponíveis em dissertações e teses, os quais abordam a temática Educação Financeira nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa se caracteriza por uma abordagem de caráter qualitativo. O mapeamento foi feito abrangendo o período de 2016 a 2021 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, na área de Educação Matemática. Entre os trabalhos encontrados foram selecionados 9, considerados mais pertinentes ao tema da dissertação. Tais publicações contribuíram para: a obtenção de um maior aporte teórico a ser utilizado na dissertação; promoção de várias reflexões acerca do tema Educação Financeira no Ensino Fundamental; identificação de lacunas e deficiências quanto ao tema estudado; criação e elaboração de novos trabalhos e projetos envolvendo tais temas.

Palavras-Chave: Educação financeira; Matemática financeira; Ensino fundamental.

Abstract

This paper presents a section of a master's thesis in progress, which deals with the teaching of Financial Education in the final years of elementary school. It aims to map academic studies available in dissertations and theses, which address the theme of Financial Education in the final years of elementary school. The research is characterized by a qualitative approach. The mapping was done from 2016 to 2021 in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, in the area of Mathematics Education. Among the papers found, nine were selected as being most pertinent to the dissertation topic. These publications contributed to: obtaining a greater theoretical contribution to be used in the dissertation; promoting various reflections on the subject of Financial Education in Primary Education; identifying gaps and deficiencies in the subject studied; creating and preparing new works and projects involving such themes.

Keywords: Financial education; Financial mathematics; Primary education.

²⁵ Servidora da Universidade Federal de Pelotas, no cargo de Assistente em Administração, lotada na Coordenação de Bibliotecas. Mestrando em Educação Matemática (Universidade Federal de Pelotas)

²⁶ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas. Servidor da Universidade Federal de Pelotas, atuando como Técnico em Tecnologia da Informação no Núcleo de Políticas de Educação a Distância.

²⁷ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós Doutorado na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas. Professora colaboradora nos Programas de Pós- Graduação PPGEMAT e PPGECM da UFPel. Líder do grupo de pesquisa: Comunicação, Cultura, Tecnologias e Modos de Subjetivação- CoCTec (CNPq/UFPel), grupo de pesquisa, ensino e extensão.

²⁸ Doutora em Educação (UFPEL). Professora Associada I do Departamento de Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas (DEMAT/UFPEL). Atua nos cursos de Licenciatura em Matemática Diurno, Noturno e a Distância. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática atuando na Linha de Pesquisa Tecnologias e Educação Matemática. Coordena o Grupo de Pesquisa Formação Docente, Educação Matemática e Tecnologias.

Introdução

Pesquisa de acompanhamento de endividamento dos brasileiros realizada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, em abril de 2022, revelou que 77,7% das famílias brasileiras estavam endividadadas, representando uma alta recorde dos últimos 12 anos (ALVES, 2022).

Diante desse contexto, inúmeras foram as iniciativas que surgiram na intenção de mudar a realidade financeira dos brasileiros (CERBASI, 2019). Dentre elas destaca-se a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), instituída pelo Decreto Federal nº 7.397 de 22 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010) e renovada pelo Decreto Federal nº 10.393 de 20 de junho de 2020, a qual incluiu a Educação Financeira no currículo escolar da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Em consonância ao acima exposto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que as disciplinas curriculares sejam trabalhadas no contexto da Educação Financeira, juntamente com as tecnologias digitais (BRASIL, 2017). Dessa forma, tais temas serão trabalhados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio de forma transversal e integradora, mas com uma ênfase maior na disciplina de Matemática e nos conteúdos de Matemática Financeira. Nos anos finais do Ensino Fundamental serão trabalhados, por exemplo, na unidade temática “Números”, os conceitos e conteúdos de porcentagem e juros compostos, envolvendo o uso de tecnologias digitais.

Para tanto, cabe salientar que a inclusão da Educação Financeira no currículo escolar da Educação Infantil, assume um relevante papel na vida social, cultural, política e econômica dos brasileiros, pois ao adquirir esse conhecimento, os estudantes tornar-se-ão cidadãos conscientes, críticos, participativos, responsáveis, preocupados com o bem-estar do próximo e comprometidos com o desenvolvimento do país.

Desse modo, o presente estudo tem por objetivo mapear estudos acadêmicos disponíveis em dissertações e teses, os quais abordam a temática Educação Financeira nos anos finais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Na intenção de evidenciar o estado do conhecimento como indicado por Morosini e Fernandes (2014) e Ferreira (2002), optamos por uma abordagem de caráter qualitativo, na qual foram realizadas pesquisas em dissertações e teses no período de 2016 a 2021.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), estado do conhecimento é “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para realização do estado do conhecimento foi percorrido o seguinte caminho metodológico: definição do tema, escolha e definição das palavras-chave, definição da base de dados, busca pelos trabalhos na base de dados e seleção dos trabalhos.

No que diz respeito às palavras-chave, fez-se diversas buscas, combinando diferentes formas o conjunto de palavras “Educação matemática”, “Educação financeira”, “Matemática financeira” e “Ensino Fundamental”, mas a resposta foi nula ou insuficiente. Diante disso, o conjunto de palavras-chave foi readequado para “Educação financeira e “Matemática financeira”, gerando, assim, alguns resultados.

Quanto à base de dados, escolheu-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por se tratar de uma plataforma que “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil” (BDTD, 2006).

No que diz respeito a um dos critérios de busca pelos trabalhos, escolheu-se a data de publicação, a qual compreende o período de 2016 a 2021. Optou-se por esse período porque as buscas na base de dados iniciaram em 2021, portanto buscou-se as pesquisas mais atuais.

Na seleção dos trabalhos, primeiramente foram excluídos os que possuíam títulos repetidos. Após realizou-se a leitura dos resumos e excluí-se os trabalhos que não abordavam estudos de Matemática Financeira e Educação Financeira com os anos finais do Ensino Fundamental.

Seleção dos trabalhos

No site da BDTD realizou-se uma busca avançada com o grupo de palavras-chave “Educação financeira” e “Matemática financeira”, o que resultou nos dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultado da busca com as palavras-chave “Educação financeira” e “Matemática financeira” na BDTD.

| Palavras-chave | Dissertações encontradas | Dissertações selecionadas | Teses encontradas | Teses selecionadas |
|--|--------------------------|---------------------------|-------------------|--------------------|
| “Educação financeira” Matemática “financeira” | 55 | 9 | 0 | 0 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O Quadro 1 mostra os trabalhos selecionados a partir das palavras-chave “Educação financeira” e “Matemática financeira”.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados a partir das palavras-chave “Educação financeira” e “Matemática financeira” na BDTD.

| Título | Autor | Programa/IES | Ano | Tipo de material |
|---|------------------------------|---|------|------------------|
| A matemática financeira para além da escola | Gisely Fernandes e Silva | Mestrado Profissional em Matemática / Universidade Federal do Tocantins | 2018 | Dissertação |
| O ensino da matemática financeira na escola numa perspectiva de educação para vida | Cleide Cristina Zen de Souza | Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal do Paraná | 2016 | Dissertação |
| Atividades de Matemática Financeira por meio de aprendizagem coletiva nos anos finais do ensino fundamental | Juliana Bauer de Oliveira | Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas / Universidade Federal de São Carlos | 2016 | Dissertação |

| | | | | |
|---|------------------------------|---|------|-------------|
| Analisando e contribuindo com o ensino de matemática financeira em nível básico | Eperson Albino Fellini | Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional / Universidade Tecnológica Federal do Paraná | 2017 | Dissertação |
| Educação Financeira: trabalhando com o conceito de inflação no Ensino Fundamental | Cintia Teixeira Dias | Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional / Universidade do Estado do Rio de Janeiro | 2016 | Dissertação |
| Educação Financeira: uma prática na escola | Eduardo Corrêa dos Santos | Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional / Universidade Federal do Espírito Santo | 2018 | Dissertação |
| Educação financeira e o contexto escolar do estudante no ensino fundamental II | Aloisio Pedro Hammes | Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional / Universidade Federal da Fronteira Sul | 2018 | Dissertação |
| A Educação Financeira no Contexto Escolar do Ensino Fundamental | Cátia Gomes da Silva | Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática / Universidade Federal de Pelotas | 2019 | Dissertação |
| Matemática Comercial e Financeira no Ensino Fundamental II | Josivaldo Augusto dos Santos | Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional / Universidade Federal do Alagoas | 2017 | Dissertação |

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A dissertação de Silva (2018) discute o papel da Educação Financeira e sua importância em ser desenvolvida desde a escola, com vistas a ajudar os estudantes a serem pessoas mais organizadas, sabendo assim, lidar com situações concretas e dominar as questões financeiras. Como resultados tem-se que a Matemática Financeira, como disciplina e conteúdo escolar, pode ser um primeiro passo para a formação de cidadãos que lidam bem com dinheiro e finanças; o conhecimento de operações financeiras simples, é de grande relevância para o controle do orçamento pessoal; a elaboração de planejamento financeiro familiar, e a tomada de decisões sobre consumo são elementos imprescindíveis para a construção de uma vida equilibrada e estável financeiramente.

A dissertação de Souza (2016) tem como objetivo identificar se a apropriação dos conhecimentos desenvolvidos contribui para a tomada de decisões frente a situações do dia a dia. Os resultados indicam que os conteúdos matemáticos são compreendidos conceitualmente se vinculados ao processo de produção de significados pelos alunos, processo esse potencializado por um ensino de Matemática Financeira na escola numa perspectiva de educação para a vida. Também revelam a efetividade de implementar a Educação Financeira na escola desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Oliveira (2016) apresenta uma proposta sobre a prática dentro das aulas de Vivências de Educação Financeira. Essa prática diferenciada, relacionou atividades de Matemática Financeira com contexto de vida dos jovens, como por exemplo, o trato com o dinheiro, a sua relação com o consumo, a influência desse consumo nas realizações futuras, e, a importância do planejamento pessoal e familiar. As atividades foram planejadas e atreladas ao estudo de números racionais fracionários e decimais, porcentagens, proporcionalidade e conceitos da área de grandezas e medidas. A partir dessas atividades, os alunos conscientizaram-se que ao invés de fazer dívidas que não poderiam futuramente pagar, o melhor seria que se programassem para adquirir um produto sem a necessidade de pagar juros.

O trabalho de Felini (2017) tem por objetivo principal apresentar uma proposta para o ensino da Matemática Financeira na Educação Básica, com situações do dia a dia dos alunos, contribuindo com a sua Educação Financeira, para que eles saibam, por exemplo, a melhor opção em uma compra ou em um investimento. Como metodologia adotou-se a pesquisa bibliográfica, na qual foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, livros, dissertações, periódicos, teses e monografias de Matemática Financeira. No que se refere aos resultados, é possível perceber que os programas da OCDE têm melhorado a qualidade da Educação Financeira nas escolas; que os professores e os alunos têm acesso a bons materiais sobre Educação Financeira, que podem ser usados em sala de aula, por exemplo, o material que pode ser acessado gratuitamente no sítio do programa da ENEF. Percebe-se ainda que a Matemática Financeira e a Educação Financeira são muito importantes para a formação de um cidadão consciente, crítico em relação ao uso do dinheiro, que tenha equilíbrio financeiro e melhor qualidade de vida.

Dias (2016) descreve em sua dissertação a elaboração e a aplicação de uma atividade educacional, envolvendo situações-problema que abordam a inflação no ensino de Educação Financeira nas aulas de Matemática. Como metodologia realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública do município de Duque de Caxias/ RJ, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa dividiu-se em duas fases: a primeira foi a elaboração das tarefas e a segunda a aplicação dessas tarefas em sala de aula. Como resultados tem-se que o currículo de todas as escolas públicas permite a inserção da Educação Financeira nas aulas de Matemática; muitos alunos demonstraram ter melhorado seu conhecimento em relação à inflação; ainda existem falhas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A dissertação de Santos (2018) tem como objetivo treinar formadores em educação financeira na escola, já que o melhor momento para iniciar essa prática, é o mais cedo possível. No que diz respeito à metodologia são abordados conceitos necessários para gerar suporte teórico para a Educação Financeira; união da lógica da matemática à compreensão do prazer da compra, dos movimentos da economia do mercado; proposição de uma atividade em que o professor poderá trabalhar com os alunos em sala, confrontando-os com os problemas do seu cotidiano. Como resultado percebeu-se a valorização do raciocínio, bem como a transformação do aluno de mero espectador para protagonista de suas próprias ações, anseios e necessidades de consumo.

A dissertação de Hammes (2018) expõe que a Educação Financeira é um tema transversal e que seus conteúdos devem ser trabalhados de acordo com a realidade dos alunos. Como a Educação Financeira é mencionada de forma menos intensa no 6º, 7º e 8º anos, escolheu-se o 8º ano para inseri-la como complementação para desenvolver uma cultura de planejamento, poupança e consumo consciente. Quanto à metodologia, foram desenvolvidas atividades com o propósito de auxiliar os estudantes na administração dos seus rendimentos, nas suas decisões de poupança, investimento e consumo de forma consciente. Como resultados, percebeu-se que foi possível despertar a curiosidade dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar um melhor entendimento do conteúdo.

O trabalho de Silva (2019) pretende compreender como a Educação Financeira está sendo desenvolvida nas séries finais do Ensino Fundamental. Em relação à metodologia, a pesquisa apresentada é qualitativa pois visou reunir dados na literatura de maneira profunda sobre o comportamento humano, desconsiderando quantidades e levando em consideração as informações elencadas; e por proporcionar visão geral dos fatos. Realizou-se ainda um levantamento de dados para a construção de um referencial teórico e a aplicação de questionários aos docentes e aos discentes estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental sujeitos deste trabalho. Como resultado, observou-se que a Educação Financeira e a Matemática Financeira são comumente conceituadas como sinônimas, deixando as ações da Educação Financeira sem ser desenvolvidas nas salas de aula. No entanto, quando é trabalhada na forma de exercícios, estes apresentam-se desconectados de sentido e valor para a vida do adolescente, evidenciando, assim, um distanciamento da realidade dos alunos. Apesar de os alunos julgarem importante o ensino de Educação Financeira, eles a associam à sua entrada no mercado de trabalho, pois acreditam que com seus ensinamentos saberão administrar melhor o salário.

A dissertação de Santos (2017) traz uma proposta educacional na forma de atividades de classe e extraclasse que culminam em um evento ao qual recebeu o nome de Seminário de Matemática Comercial e Financeira no Ensino Fundamental II. Na parte metodológica, fez-se um levantamento bibliográfico destacando a importância e o uso no cotidiano da Matemática Comercial e Financeira. Em um segundo momento, utiliza-se de recursos digitais que despertam a curiosidade e interesse da maioria dos alunos em relação à Educação Financeira. Como resultados percebe-se a grande evolução dos alunos em relação aos temas abordados.

Conclusão

Após a leitura dos trabalhos selecionados foi possível perceber a relevância de relacionar e contextualizar os conceitos e teorias da Educação Financeira com situações do dia a dia dos alunos. Tal ação permite que o aluno passe de mero espectador à protagonista de suas próprias ações.

De mais a mais, foi possível notar que a Educação Financeira, muitas vezes, é trabalhada, a partir de conceitos e conteúdos de Matemática Financeira, e que estas são comumente conceituadas como sinônimas, deixando de lado as ações da Educação Financeira. Quando a Matemática Financeira é trabalhada na forma de exercícios, estes apresentam-se desconectados de sentido e valor para a vida do adolescente, evidenciando, assim, um distanciamento da realidade dos alunos.

Percebe-se ainda a importância de se trabalhar a Educação Financeira desde os anos iniciais da Educação Básica. De uma forma geral, ela contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos, responsáveis e preocupados com o progresso do país e o bem-estar do próximo; para que os estudantes se tornem pessoas mais bem organizadas em relação às suas finanças; para que saibam lidar e tomar decisões acertadas frente às situações concretas; para que saibam dominar questões financeiras e escolher o que de melhor o mercado financeiro tem a oferecer, entre outros.

Por fim, destaca-se que os estudos e pesquisas que envolvem os temas aqui apresentados ainda são muito recentes e deficitários, mas acredita-se que tal fato possa servir de incentivo para que mais pesquisas acadêmicas sejam desenvolvidas e contribuam para uma educação próspera dos cidadãos e para o progresso econômico e financeiro do país.

Referências

ALVES, Tatiana. Quase 78% da população está endividada no Brasil: número é dez vezes maior do que o registrado em março do ano passado. 31 mar 2022. *Radioagência Nacional*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/economia/audio/2022-03/quase-78-da-populacao-esta-endividada-no-brasil>. Acesso em: 04 jun. 2022.

- BDTD. *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações*. 2006. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>. Acesso em 04 jun. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- BRASIL. *Estratégia Nacional de Educação Financeira*, 2010. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/> Acesso em 04 jun. 2022.
- BRASIL. *Decreto nº 7.397 de 22 de dezembro de 2010*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.
- BRASIL. *Decreto Federal nº 10.393 de 20 de junho de 2020*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10393.htm#:~:text=D10393&text=Institui%20a%20nova%20Estrat%C3%A9gia%20Nacional,Brasileiro%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%20%2D%20FBF.&text=II%20%2D%20o%20F%C3%B3rum%20Brasileiro%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%20%2D%20FBF. Acesso em 04 jun. 2022.
- CERBASI, Gustavo. Educação financeira: o caminho para a sua independência. *Canal YouTube*, 12 set 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=34ynd8LBpu0>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- DIAS, Cíntia Teixeira. *Educação financeira: trabalhando com o conceito de inflação no ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/4876>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- FELINI, Eperson Albino. *Analisando e contribuindo com o ensino de matemática financeira em nível básico*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Tecnológica do Paraná, Paraná. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3043>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- HAMMES, Aloisio Pedro. *Educação financeira e o contexto escolar do estudante no ensino fundamental II*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2662>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- NITAHARA, Akemi. Endividamento das famílias é de 77,3% em junho, aponta CNC: índice representa queda de 0,1 ponto percentual em relação a maio. 07 jul. 2022. *Agência Brasil*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-07/endividamento-das-familias-e-de-773-em-junho-aponta-cnc#:~:text=Endividamento%20das%20fam%C3%ADlias%20%20C3%A9%20de,junho%20%20aponta%20CNC%20%7C%20Ag%C3%Aancia%20Brasil>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- OLIVEIRA, Juliana Bauer de. *Atividades de matemática financeira por meio de aprendizagem coletiva nos anos finais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9498?show=full>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- PENIDO, Anna. As competências gerais da BNCC. *Canal YouTube*, 27 fev. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-wtXWfCI6gk>. Acesso em 04 jun. 2022.
- SANTOS, Eduardo Corrêa dos. *Educação financeira: uma prática na escola*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/10799>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SANTOS, Josivaldo Augusto. *Matemática comercial e financeira no ensino fundamental II*. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Alagoas, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1636>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SILVA, Cátia Gomes da. *A educação financeira no contexto escolar do ensino fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6246>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SILVA, Gisely Fernandes e. *A matemática financeira para além da escola*. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal do Tocantins, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1068>. Acesso em 04 jun. 2022.

SOUZA, Cleide Cristina Zen de. *O ensino da matemática financeira na escola numa perspectiva de educação para vida*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2016.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

O PAPEL DOS SIMULADORES VIRTUAIS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Sandro Rodrigo Alves²⁹
Lucas Visentini³⁰

Resumo

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolve um importante papel na sociedade e o seu currículo deve ser voltado para um processo de ensino-aprendizagem significativo, centralizado no aluno e na prática. Com evolução dos recursos tecnológicos digitais surgiram novas possibilidades na educação, entre elas, a utilização dos simuladores virtuais no ambiente escolar. Atualmente possuímos diversos tipos de simuladores virtuais, começando pelas simples simulações nas telas dos computadores até as imersões em ambientes de realidade virtual e aumentada que permitem os estudantes dos cursos profissionais técnicos de nível médio de forma segura e controlada praticar situações reais do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Simuladores Virtuais; Ensino-aprendizagem; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

Professional and Technological Education (EPT) plays an important role in society and its curriculum must be focused on a significant teaching-learning process, centered on the student and practice. With the evolution of digital technological resources, new possibilities in education have emerged, including the use of virtual simulators in the school environment. We currently have several types of virtual simulators, starting from simple simulations on computer screens to immersions in virtual and augmented reality environments that allow students on secondary-level technical professional courses to practice real situations in the world of work in a safe and controlled way..

Keywords: Virtual Simulators; teaching-learning; Professional and Technological Education.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui um importante papel na formação dos indivíduos para o mundo do trabalho, através do desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício de uma profissão. A incorporação de recursos digitais nas diversas áreas da sociedade está oferecendo novas oportunidades e a construção de novos padrões culturais e na EPT permite novas formas de aprendizagens e desenvolvimento de novos saberes.

Na EPT para desenvolvermos um processo de ensino-aprendizagem significativo torna-se necessário colocar o aluno em situações práticas da futura profissão. Mediante a virtualização da EPT e a introdução de novos recursos digitais é possível oferecer situações com o uso de simuladores virtuais, tomando o aluno do EPT protagonista na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento das suas competências e habilidades.

²⁹ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST University). Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Professor Centro Paula Souza

³⁰ Doutor em Educação (UFSM). Professor-orientador do Master of Science in Emergent Technologies in Education da MUST University.

Neste contexto, o presente trabalho tem como principal estudo analisar o papel da implantação dos simuladores virtuais no processo de ensino-aprendizagem na EPT e as possibilidades e desafios que essas ferramentas trazem no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos da EPT.

Esse trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa dos referenciais bibliográficos sobre os conceitos da EPT, a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem dentro dessa modalidade educacional e a utilização dos simuladores virtuais para o desenvolvimento das competências e habilidades do futuro profissional. Após conceituar os simuladores virtuais, buscamos alguns exemplos da utilização dos simuladores virtuais no processo de ensino-aprendizagem de nível técnico.

Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a modalidade da educação que oferece as habilidades e conhecimentos específicos para o mundo do trabalho, preparando o indivíduo para uma futura profissão. E conforme descrito no artigo 39, da LDB (1996),

A educação profissional e tecnológica possui diferentes níveis e modalidades de educação e dimensões do trabalho, da ciência, e nível de ensino pode abranger os seguintes cursos: I- formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – educação profissional técnica de nível médio; III – educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Ao organizar a EPT torna-se necessário a integração dos saberes específicos da Educação Básica e do mundo do trabalho com implantação de metodologias que promovam a interdisciplinaridade e a contextualização da vivência da prática profissional no processo de ensino-aprendizagem. (Brasil, 2012). A integração do currículo na EPT torna-se muitas vezes necessário, pois o fazer de uma atividade profissional muitas vezes é interdisciplinar, ou seja, envolve diversos saberes e dimensões do eixo tecnológico do curso, e conforme descreve Zarifan (2003, p. 25):

A nova educação profissional, centrada no compromisso institucional para com o desenvolvimento da competência profissionais, requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, que informa a prática profissional, a incorporação dos valores inerentes à cultura do trabalho e necessários para o desenvolvimento da autonomia no processo da tomada de decisões.

Para isso, as metodologias de ensino-aprendizagem na EPT devem ser voltadas para as práticas com uma abordagem que proporcione um processo de ensino-aprendizagem significativo, com oportunidades que desenvolva as competências e habilidades individuais e em grupo dos alunos utilizando laboratórios, oficinas e outros ambientes internos ou externos da escola.

A construção da competência e da habilidade mediante de um processo de ensino-aprendizagem de forma ativa, vai além do apenas a exposição de conteúdos em disciplinas científicas, torna-se importante a construção dos saberes-fazeres. E uma metodologia ativa conforme Filatro (2018) nos permite através de estratégias, técnicas, abordagens individuais e colaborativas envolver e engajar o estudante em projetos e/ou atividades práticas, mediado ou não por tecnologia, em contextos de ensino-aprendizagem onde o aprendiz é o sujeito ativo.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL), nessa abordagem, são apresentados uma situação-problema como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos Filatro (2018, p. 32). Essa situação pode ser um desafio do mundo real relacionado ao mundo do trabalho e os estudantes buscam soluções, adquirindo conhecimento através de pesquisa de informações relevantes e desenvolvem as habilidades e competências durante a resolução do problema.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou Project Based Learning (PBL) são propostos aos estudantes projetos práticos, conforme descreve Filatro (2018, p.39) “O processo se inicia quando um professor ou especialista apresenta um tema instigante, que irá nortear as ações relacionadas ao projeto. Em seguida, ele deve orientar os grupos indicando prazos, escopo do trabalho, expectativas de resultados e critérios de avaliação”. Os estudantes trabalham individualmente ou em equipes para planejar, executar e para entrega de um produto, podendo ser um relatório das atividades realizadas ou um protótipo da solução concebida ou um plano de ação a ser implementado na comunidade local. (Filatro, 2018).

Uma das metodologias ativas mais utilizadas na EPT são as Simulações e jogos de negócios, através dessas metodologias podemos recriar situações do cotidiano do mundo do trabalho. Através da metodologia de simulação o aluno poderá desempenhar papéis específicos e enfrentar desafios de forma controlada da área que está estudando.

Ferramentas Virtuais no Apoio aos Processos ao Ensino-Aprendizagem

Ao implementarmos recursos das TDIC no cotidiano da EPT precisamos distinguir o conceito de recursos virtuais e on-line. Conforme explica Velloso (2022, p.21) “o virtual está associado àquilo que é simulado, abstrato. Dessa forma, a virtualização pode ser definida como a criação de um ambiente virtual que simula um ambiente real.”. O conceito de on-line tem o adjetivo de disponível para ser acessado por meio de computador ou outro dispositivo com acesso à internet e os estudantes e tutores podem acessar e compartilhar materiais de apoio e atividades interativas em uma plataforma de ensino-aprendizagem colaborativa de comunicações assíncrona e síncrona (Costa, 2022).

A partir da utilização dos recursos oferecidos pelas TDIC podemos virtualizar o ambiente da EPT e criarmos objetos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem ou conforme define Tauroco (2014) os Objetos de Aprendizagem (OA) são vantajosas ferramentas de aprendizagem e instrução que podem ser utilizadas para o ensino de diversos conteúdos e podem ser um excelente aliado do professor. O interesse pelas TDIC, das mídias como: a Internet, vídeos, áudios e as hipermídias têm transformado o cotidiano das escolas e transformando os recursos didáticos e as metodologias educacionais (Tauroco, 2014).

Através da criação de OA é possível a elaboração de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que torne o processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, com recursos virtuais de tutoria e videoaulas com o conteúdo previsto no plano de curso da EPT e das atividades que os estudantes devem realizar. E através de ferramentas de colaboração virtual proporcionar a comunicação entre todos os envolvidos (Tauroco, 2014).

Para melhorar a interatividade no processo de ensino-aprendizagem no AVA é possível utilizar OA interativos, como simulações, questionários e outros objetos. Esses Recursos Virtuais Interativos (RVI) torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo com a interação do estudante.

Os OAs com interatividade do tipo ativa (com a ação do aluno) são: simulação (ocorre manipulação, controle ou entrada de dados e parâmetros); questionário (escolhe ou escreve respostas); exercício (encontra solução); declaração do problema (escreve a solução). Os OAs com interatividade expositiva são: hipertexto (lê, navega); vídeo (pontos de vista, volta, começa, para); material gráfico (visualiza) e material de áudio (escuta, volta, começa, para). Os OAs com interatividade mista mesclam interação ativa e expositiva, como, por exemplo, um documento hiperídia com applet de simulação embutido. Cada tipo de interatividade pode ter diferentes níveis: muito alto, alto, médio, baixo, muito baixo. Tauroco (2014, p. 70)

Os RVI permitem que os professores utilizem bibliotecas virtuais e repositórios com TDIC que proporcionem um melhoramento constante nos AO e no processo de ensino-aprendizagem através do AVA e Dos Santos (2018, p. 8) descreve:

A “máquina universal” desempenha um papel duplo nesse trabalho. Por um lado, os computadores servem como assistentes muito eficientes no processo de animação. Nas mãos de desenvolvedores qualificados, versões digitais de ferramentas tradicionais para criar, editar e combinar mídia ajudam a ganhar tempo e dinheiro. Por outro lado, o computador ampliou seu papel, tornando-se não apenas uma ferramenta, mas também um parceiro virtual no processo criativo.

As TDIC permitem a composição de ambientes virtuais que reproduzem a realidade e situações do cotidiano do mundo do trabalho de forma controlada permitindo o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias no estudante através da utilização dos recursos digitais específicos.

Simuladores Virtuais

A virtualização dos processos de ensino-aprendizagem vem tornando uma realidade nos últimos anos, com as inovações tecnológicas adentrando o ambiente escolar e o mundo do trabalho, a EPT tem utilizado principalmente a Realidade Virtual como ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem. A Realidade Virtual é um dos recursos digitais que permite a criação de ambientes em que as pessoas possam ser inseridas em situação que simulem determinadas tarefas do dia a dia das pessoas e desenvolverem as competências e habilidades para determinadas atividades que pode acontecer de forma controlada, e “de maneira geral, o simulador é um tipo de método que permite gerenciar uma empresa fictícia, que é por si um sistema complexo com recursos físicos, pessoas, processos, clientes etc., e que normalmente se encontra num ambiente competitivo” (Filho, 2012, p.5).

E conforme Costa (2002) a palavra “virtual” vem do Latim *Virtuale* e seu significado é força, virtude ou potência e no processo de aprendizagem podemos desenvolver experiências imersivas e transformadora. A experiência imersiva pode ser mental, estado psicológico de profundo engajamento e envolvimento; e física, estado produzido por estímulos sensoriais-motores que criam a impressão de contato físico e são promovidos por uso de tecnologias (Filtro, 2018).

Os simuladores virtuais podem recriar ambientes e situações com as características do mundo do trabalho. Com OA de simulação permite uma análise e reflexão no processo de ensino-aprendizagem e os Simuladores de Realidade Virtual (RV) utilizam tecnologias que criam ambientes tridimensionais imersivos. Os Simuladores de RV utilizam-se óculos de realidade virtual para visualização do ambiente e em alguns simuladores sensores para proporcionar uma experiência sensorial completa. (Filtro, 2018).

Figura 1: Realidade Aumentada



Fonte: SENAI (2018)

Os Simuladores de Realidade Aumentada (RA) criam através de dispositivos como smartphones, tablets ou óculos, os elementos virtuais são misturados ao mundo físico, gerando uma realidade misturada e com isso podemos interagir com os elementos virtuais e ainda estarmos cientes que estamos no ambiente físico ao nosso redor (Filatro, 2018). Na figura 1 mostramos aplicativo de RA, onde o estudante pode acessar via tablet informações do motor do veículo.

Os Simuladores de Realidade Mista (MR) utilizam a combinação da realidade virtual e da realidade aumentada permitindo uma interação com os objetos virtuais no ambiente real, proporcionando uma experiência mais imersiva e interativa (Filatro, 2018).

O mercado tecnológico oferece também simuladores mais simples para a EPT que são os Simuladores Virtuais em ambientes gráficos em 2D ou 3D e a interação entre o ambiente e o estudante é através de um mouse de mesa ou de um joystick. Os Simuladores Virtuais na Tela de um Computador ou Simuladores baseados em computador possuem baixo custo por não necessitarem de hardwares e softwares sofisticados (Filatro & Cavalcanti, 2013).

Utilizando um ambiente virtual 3D os Simuladores de Realidade Projetada utilizam um avatar para que o estudante se comunique e mostre suas emoções em tempo real (Filatro & Cavalcanti, 2013) e conforme descreve França (2016, p. 52) “o Second Life é um exemplo de simulador com essas características, onde a comunidade virtual pode simular jogos entre múltiplos usuários.” Através da implementação dos Simuladores de Realidade Projetada na EPT é possível a criação de uma comunidade virtual de ensino-aprendizagem aos alunos.

Podemos considerar hoje aprendizagem com a utilização de *games*, um suporte lúdico e atraente que está de acordo com a necessidade das atuais e futuras gerações de aprendizes em geral. (França, 2016, p. 15) Os Jogos Educacionais ou *games* é uma categoria ampla de simuladores que através de uma narrativa e um objetivo estimulamos o processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica e desenvolvimento das habilidades e competências do estudante na EPT através dos exercícios e simulações que os *games* podem proporcionar.

Resultados e discussão

A incorporação das TDIC no suporte do processo de ensino-aprendizagem aproxima o estudante à realidade do mundo do trabalho e a aplicação dos recursos digitais na EPT de acordo com Santos (2017, p. 133) proporciona ao estudante um processo de ensino-aprendizagem motivador e significativo, e como ferramenta de suporte ao ensino-aprendizagem torna o estudante protagonista do seu aprendizado.

Com a virtualização da educação, principalmente da EPT, tornou-se possível transcender os limites da abstração presente nas aulas tradicionais, uma vez que “os registros de nossa cultura têm se alterado nos últimos tempos com as tecnologias digitais, permitindo a criação de uma matriz informacional em complemento ou até em substituição de uma matriz analógica” (Santos, 2016, p. 198). Nessa virtualização, sobretudo o papel do professor vem sofrendo alterações no processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor contemporâneo há muito deixou de ser apenas o de explicar conteúdos, ou mesmo o de facilitar a aprendizagem. Hoje, esse papel tornou-se mais amplo, pois o professor também é um gestor. Por isso, não deve de modo algum excluir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) do contexto escolar, e sim adequar-se aos novos tempos, uma vez que os alunos já se utilizam de todos os recursos tecnológicos disponíveis. (Almeida, 2004, p. 49)

Muitas Instituições da EPT têm explorado os recursos digitais como ferramentas de apoio as metodologias de ensino-aprendizagem e para desenvolver a competências e habilidades necessárias ao futuro profissional, principalmente para diminuição dos riscos e custos que muitas práticas do mundo do trabalho podem proporcionar para um estudante. Nos ambientes das EPT gradativamente estão implementando simuladores virtuais no processo de ensino-aprendizagem e como aponta Calomeno (2017, p. 267) “através de simuladores virtuais criamos um ambiente livre de riscos, permitindo ao aluno falhar e corrigir seus erros durante o processo de ensino-aprendizagem, tornando a falha como uma parte desse processo”.

Ao utilizarmos na EPT um simulador virtual, o estudante e o professor devem acessar os dados gerados durante toda as etapas e evolução do processo de ensino-aprendizagem, e através dos erros e acertos tomar as decisões sobre as necessidades de aprendizagem do estudante. Com isso, todo o processo de ensino-aprendizagem se torna mais ativo e significativo para todos os envolvidos e Calomeno (2017, p. 267) recorda que “a implementação do simulador virtual no processo de ensino-aprendizagem deve em considerar o currículo do curso, as competências e habilidades previstas na formação do futuro profissional”.

Na LDB de 1996 estão previstos os cursos profissionais técnico de nível médio e o planejamento e as organizações dos currículos dos cursos nessa modalidade de ensino é subsidiado atualmente pela 4ª edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), conforme a Resolução 02 de 15/12/2020 do CNE/CEB. Para exploração de situações reais do exercício de uma profissão técnico de nível médio consultamos os cursos Técnico em Logística e Técnico em Química.

Na EPT disponibilizar um equipamento de grande porte para um processo de ensino-aprendizagem muitas vezes geram muitas situações de riscos e custos que podem inviabilizar o curso. Nesse caso a implementação de um simulador virtual conforme a figura 2 o estudante tem situações reais de movimentação de cargas com uma ponte rolante.

Figura 2: Tela do Simulador Virtual de Ponte Rolante da Oniria



Fonte: site da empresa.

A partir das habilidades previstas no 4º CNCT e dos componentes curriculares do curso Técnico em Nível Médio proposto no Plano de Curso das Escolas Estaduais do Estado de São Paulo contemplamos na tabela 1 algumas oportunidades de aplicação de simuladores no processo de ensino-aprendizagem

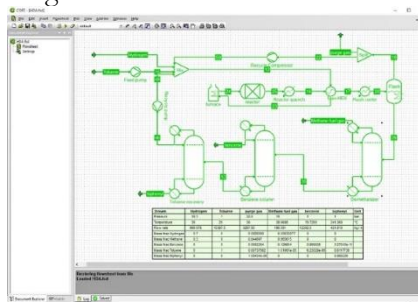
Tabela 1: Sugestões de Simuladores para cursos na área de logística

| Simulador Virtual | Aplicação no Curso Técnico em Logística |
|---------------------------------------|--|
| Simulador de Gestão de Estoques | Permite aos estudantes aprenderem a controlar e otimizar os níveis de estoque, lidando com demanda variável e estratégias de reabastecimento. |
| Simulador de Roteirização de Cargas | Ajuda os estudantes a planejarem e otimizarem rotas de transporte, considerando diferentes critérios, como distância, custo e tempo de entrega. |
| Simulador de Armazenagem | Permite que os estudantes pratiquem a organização de um armazém, alocando os produtos de forma eficiente para maximizar o espaço e facilitar o acesso. |
| Simulador de Planejamento de Produção | Auxilia na simulação e análise de diferentes cenários de produção, permitindo que os alunos planejem a capacidade produtiva e cronogramas. |
| Simulador de Gestão de Frotas | Permite que os estudantes gerenciem e otimizem uma frota de veículos, considerando aspectos como manutenção, consumo de combustível e custos. |

Fonte: Tabela organizada pelo autor a partir das habilidades previstas na formação do Técnico em Logística no CNCT e no Plano de Curso do Curso Técnico das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo.

Nos cursos Técnicos de Química conforme o CNCT estão previstas as habilidades de operar, controlar e monitorar processos industriais e laboratoriais e desenvolver produtos e processos. Para adequação as necessidades do mundo do trabalho a utilização dos simuladores virtuais utilizados por essas organizações devem ser implementadas no currículo do curso e no cotidiano do estudante.

Figura 4: Simulador de Processos -

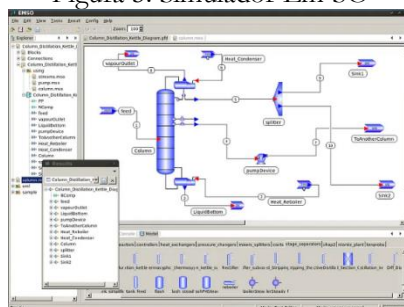


Fonte: Ambiente do simulador adaptado a partir de Verissimo (2020, n.p.).

Atualmente, as Instituições de EPT dispõem de softwares com licenças *Open Source* e na área de processos químico destacamos o *Coco simulador* e o EMSO. O *Coco simulador* “CAPE-OPEN to CAPE-OPEN” é um simulador de processos em estado estacionários e opera de forma sequencial. Esse simulador foi desenvolvido pela AmsterCHEM e permite a integração com outros programas, à exemplo do MATLAB e o Excel (Verissimo, 2020, n. p.)

O *Environment for Modeling Simulation and Optimization* ou Ambiente para Modelagem, Simulação e Otimização é um software aplicativo com interface gráfica e permite a modelagem matemática de um processo em regime estacionário ou transiente pra diversos equipamentos industriais (Verissimo, 2020, n. p.).

Figura 5: Simulador Em SO



Fonte: Ambiente do simulador adaptado a partir de Verissimo (2020, n.p.).

Considerações Finais

Os processos de ensino-aprendizagem antigos e maçantes e que contribuem pouco para uma aprendizagem significativa e envolvente não são mais suficientes para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o mundo do trabalho do século XXI. Para um processo de ensino-aprendizagem significativo, torna-se necessário a revisão do currículo e a inserção de recursos digitais e metodologias ativas no cotidiano da EPT.

Todavia as metodologias ativas não eliminam o conhecimento teórico, mas elabora uma ponte entre a teoria e a prática na EPT, colocando o estudante dentro de um processo de aprendizagem mais significativo e a utilização de recurso digitais pode agregar novos conhecimentos e habilidades ao estudante. Uma vez que a simulação é uma metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem que quando agregamos as TDIC criamos um ambiente virtual de aprendizagem com diversas opções que auxilia o aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa qualitativa sobre os simuladores virtuais demonstrou diversos recursos digitais que simulam situações práticas nas mais diversas áreas do conhecimento, desta maneira conclui-se que através dos simuladores virtuais o estudante desenvolve as competências e habilidades da sua futura profissão em um ambiente controlado. Pois muitos dos simuladores virtuais disponíveis atualmente oferecem parâmetros da evolução do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem e com isso, professores e alunos podem juntos realizar diagnósticos mais significativos.

Desta forma, principalmente os cursos da EPT dos eixos tecnológicos de Ambiente e Saúde, Controle e Processos industriais e Produção Industrial podem usufruir de ambientes virtuais como uma alternativa na formação dos futuros profissionais de forma segura e com baixo custo para as instituições. Conseqüentemente cada eixo tecnológico possui suas especificações e necessidades, à vista disso o tema sobre o uso dos simuladores virtuais na EPT ainda precisa ser muito debatido pela sociedade acadêmica.

Além das possibilidades de utilização dentro da EPT, os estudos sobre a utilização de simuladores virtuais devem ser constantes, pois as TDIC evoluem e novos recursos digitais surgem em nosso cotidiano.

Referências.

- BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm . Acessado em: 15 de agosto de 2023.
- _____. **DECRETO Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm . Acessado em: 15 de agosto de 2023.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio Acessado em: 15 de agosto de 2023.
- _____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656> Acessado em: 15 de agosto de 2023.
- _____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília: MEC: 2020 Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/> Acessado em: 15 de agosto de 2023.
- BUESA, Natasha. **As práticas vigentes e as tendências atuais dos currículos.** [e-book] Flórida: Must University, 2022.
- Costa, Deborah. **Realidade Virtual e Novas Aprendizagens.** [e-book] Flórida: Must University, 2022.
- _____. **Tecnologia Emergentes no Ensino: Sala de Aula Virtual Colaborativa.** [e-book] Flórida: Must University, 2022.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina. **Metodologias Inov-Ativas.** Saraiva, 2018.
- Santos, P.K. D., Ribas, E., & Oliveira, H. B. **Educação e Tecnologias.** Porto Alegre: SAGAH, 2017.
- Senai. **Realidade Aumentada transforma ensino do SENAI.** 2018 Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/realidade-aumentada-transforma-ensino-do-senai/> Acessado em: 15 de agosto de 2023.
- TAROUCO, L. M. R. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- Verissimo, J. **3 Simuladores de Processos Gratuitos para Engenharia Química.** 2020. Disponível em: <https://jeffersonverissimo.medium.com/3-simuladores-de-processos-gratuitos-para-engenharia-qu%C3%ADmica-cb8d320100d0> Acessado em: 15 de agosto de 2023.
- VELLOSO, Fernando de Castro. **Informática: conceitos básicos:** 11ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- Oniria. **Oniria Simuladores Virtuais. Ponte Rolante,** 2023 Disponível em: <https://simulators.oniria.com.br/simuladores-de-linha-amarela/ponte-rolante/> Acessado em: 15 de agosto de 2023.
- Zarifian, P. (2003). O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac, 2003. Enviado em 31/12/2023
- Avaliado em 15/02/2024

METODOLOGIAS EDUCACIONAIS: SMART TV COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sintia Paloma Stark³¹

Resumo

A *Smart TV* é um recurso pedagógico disponível em muitas salas de aulas e que são fáceis de trabalhar e de incluir nos planejamentos escolares tornando as aulas mais divertidas e diversificadas. Na Educação Especial percebeu-se que a *Smart TV* facilitou o processo de ensino-aprendizagem, utilizando o aplicativo do *Youtube* e buscando sobre o tema abordado no planejamento escolar para facilitar a visualização de imagens, sons, vídeos e até mesmo músicas com ênfase no tema abordado para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos. Percebeu-se uma grande melhora na percepção dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Planejamentos Pedagógicos. Inclusão Digital. *Smart TV*.

Abstract

Smart TV is a pedagogical resource available in many classrooms and is easy to work with and include in school plans, making classes more fun and diverse. In Special Education, it was noticed that Smart TV facilitated the teaching-learning process, using the YouTube application and searching for the topic covered in school planning to facilitate the viewing of images, sounds, videos and even music with an emphasis on the topic. approached to assist in the students' learning process. There was a great improvement in the perception of the content worked in the classroom.

Keywords: Pedagogical Planning. Digital Inclusion. Smart TV.

Introdução

A tecnologia está cada vez mais presente em nossas vidas e não podemos negar, os jovens e crianças de hoje estão crescendo em um mundo muito mais rápido e tecnológico que nós tivemos, e com isso a educação está cada vez mais desafiadora. Portanto, é preciso nos aliar as tecnologias para planejar e elaborar aulas mais atraentes e diferenciadas. Hoje é comum em praticamente todas as escolas terem tvs nas salas de aulas, seja ela *smart* ou não e é uma grande aliada na educação.

As tecnologias analógicas usadas por nossos pais e avós já não são mais tão usadas nos tempos de hoje como por exemplo: rádios, retroprojektor, tv de tubo para assistir DVD ou fita cassete, elas se tornaram ultrapassadas e hoje as escolas utilizam as caixas de som JBL conectadas via *Bluetooth* para ouvirem as músicas através de aplicativos de *internet*, o data *show* é conectado em *notebook* com cabos *USB* e assim realizam apresentações, veem fotos e assistem filmes e as tvs são todas *smart* conectadas a *internet*, na qual consegue-se ter acesso direto ao *google* e *youtube* e pesquisar o que precisa para auxiliar durante a sua aula. A *Smart TV* é um recurso pedagógico que aliado a um bom planejamento escolar lhe trará muitos benefícios em sala de aula e facilitará o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos que irão assimilar com muito mais facilidade os conteúdos a serem estudados.

³¹ . Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva. Pós-Graduada em Transtorno do Espectro Autista (TEA)- Escolar. Pedagoga.

Durante o desenvolvimento deste artigo percebeu-se as vantagens de trabalhar com a *Smart TV* e de como incluí-la em seus planejamentos escolares e obter bons resultados e como facilitou nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos na Educação Especial, no qual aprendem muito mais com a visualização, eles até podem entender o que se está falando, mas muitas vezes não assimilam a palavra com a imagem e utilizando estes recursos visuais ajudam no melhor entendimento do conteúdo que estão aprendendo ou na atividade a ser desenvolvida.

Tecnologias educacionais

As tecnologias educacionais são ferramentas que auxiliam no dia a dia nos processos de ensino-aprendizagem e na gestão escolar, sejam elas físicas, *online*, *off-line* ou digitais. Elas incluem tanto os recursos de informática e as TDIC como também os livros e materiais tradicionais de estudo. As tecnologias acompanham a educação a muito tempo, no começo tínhamos as mídias tradicionais que eram o telefone, rádio, tv, revistas, jornais, catalogo e até mesmo *outdoors* e *banners* e em sala de aula podemos começar com folhas de papel, nas provas, livros, apostilas, trabalhos e também nos cartazes para apresentação de conteúdo.

Com o passar dos anos e com o avanço das tecnologias cada vez mais presente no cotidiano as mídias passaram a se tornar digitais e ganharam aos poucos um grande espaço na área da educação como o uso de computadores, *internet*, vídeos digitais, CDs, *smartphones*, *smart tv*, jogos eletrônicos entre tantas outras. As tecnologias começaram a fazer parte da vida escolar com mais assiduidade na pandemia, que foi o momento em que sem as tecnologias a educação iria parar e seriam muitos os prejuízos na vida de milhares de alunos. Assim com a facilidade de ter essas tecnologias dentro de casa e de poder alia-las na educação básica foi um grande avanço.

Antes de abordar somente acerca da *Smart TV* é fundamental saber que ela faz parte das tecnologias educacionais, então, em relação a própria tecnologia ela se torna indispensável, segundo Polato, explica que:

TICs, tecnologias da informação e comunicação. Cada vez mais, parece impossível imaginar a vida sem essas letrinhas. Entre os professores, a disseminação de computadores, *internet*, celulares, câmeras digitais, *e-mails*, mensagens instantâneas, banda larga e uma infinidade de engenhocas da modernidade provoca reações variadas. Qual destes sentimentos mais combina com o seu: expectativa pela chegada de novos recursos? Empolgação com as possibilidades que se abrem? Temor de que eles tomem seu lugar? Desconfiança quanto ao potencial prometido? Ou, quem sabe, uma sensação de impotência por não saber utilizá-los ou por conhecê-los menos do que os próprios alunos? (Polato, 2009, p.01)

Não restam dúvidas de que as tecnologias além de presentes na vida pessoal e familiar, também estão disponíveis no ambiente escolar para intermediar o ensino educacional ou mesmo ser a principal construção do conhecimento. Durante a pandemia pudemos perceber o quanto as tecnologias estão presentes na educação, até mais do que imaginávamos e de como ela pode ser uma grande aliada nas escolas para que tornem as aulas mais atrativas e dinâmicas.

E a educação do futuro será assim cada vez com mais tecnologias e conectividades, tornando a sala de aula apenas como um encontro de alunos, mas que a sala de aula está acontecendo de forma virtual e com mais trocas de aprendizagens. Assim como também Moran (2012, p. 11). Nos apresenta: “A sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua”. As tecnologias educacionais será o nosso novo futuro, que está cada dia mais presente em nossas escolas e salas de aulas.

SMART TV

As *smart TV* surgiram em meados de 2011, possibilitando uma nova fase televisiva, a *Smart Tv* é um aparelho eletrônico com conectividade a *internet* e que através dela consegue-se realizar pesquisas, espelhar imagens, áudios e vídeos do próprio celular, acessar o *youtube*. Segundo Tourinho (2012, p. 36), “É a fase da hiper televisão, período em que a televisão passa a se ocupar não mais do mundo ou de si mesma, mas de seus telespectadores, num ambiente de convergência midiática sob o controle do telespectador”. É usada pela maioria da população como forma de lazer, busca por informação, apresentação em trabalhos, propaganda do próprio negócio e nas escolas também, com a finalidade de auxiliar durante os processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

É um recurso pedagógico disponível em muitas salas de aulas das escolas e que precisam ser mais divulgadas, de suas funcionalidades e facilidades de trabalhar de várias maneiras diferentes e tornar as aulas mais diversificadas e visualmente mais atrativas. Com a *smart tv* tem-se a possibilidade de conectada à *internet* acessar ao *google* e ao *youtube*, no qual tem-se a possibilidade de incluir a *smart tv* dentro dos planejamentos escolares com muitas possibilidades de aumentar a visibilidade do conteúdo, auxiliando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, após selecionar na *smart tv* a opção do *youtube* é só pesquisar pelo tema abordado em sala de aula para dar continuidade na aula com um apoio visual realista para facilitar a assimilação do alunos da Educação Especial, veja na imagem a seguir o exemplo, traz imagem de abelhas em uma colmeia. E para tornar o processo de ensino- aprendizagem mais dinâmico, pesquise por músicas com ênfase no tema abordado, no caso a abelha, para tornar a aula mais alegre e com isso ainda consegue-se trabalhar o ritmo, equilíbrio e lateralidade com as músicas, algo muito importante dentro da Educação Especial para ser trabalhada.

Inclusão digital em sala de aula

A tecnologia vem avançando cada dia mais, e usamos de uma forma tão rotineira que muitas vezes acabamos por nem perceber o quanto somos dependentes das tecnologias e de quanto elas estão conectadas de alguma forma em nosso lar, serviço, lazer, atividades extras, sala de aula. Como as gerações que estão nascendo numa era tecnológica, cada vez mais imediatista e impulsiva, precisamos trabalhar com eles qual a melhor forma de usufruir de toda esta tecnologia que temos disponível em nosso dia a dia, portanto incluir as tecnologias em salas de aula se faz mas que necessário para podermos incentiva-los a usar da melhor e mais produtiva forma de aprendizagem.

A inclusão digital em nossa sociedade avança muito mais rápido do que na educação, infelizmente as escolas ficam para trás em termos de equipamentos, infraestrutura, *internet* de qualidade, um profissional para orientação e tudo o que é necessário para uma boa aula digital e intuitiva. Percebeu-se que a inclusão digital no meio escolar deveria ser inserido desde os anos iniciais, ensinando os alunos a utilizarem os computadores, aprender a realizar buscas na *internet* e até mesmo a concertar os computadores quando apresentam alguma avaria, mas na realidade é que são disponibilizada uma sala informatizada, com poucos recursos e sem incentivo talvez de ir até a sala e levar os alunos a utilizarem os recursos disponíveis.

Nas escolas APAE a inclusão digital está sendo inserida aos poucos, até mais lento do que no ensino regular, mas não é deixado de utilizar as tecnologias disponíveis na escola para utilizar nas aulas da Educação Especial e tornar as aulas mais dinâmicas, visuais e intuitivas. As *smart tv* são um ótimo recurso de inclusão digital, pois ela não serve apenas para assistir filme ou passar desenho infantil o dia inteiro, tem-se na *smart tv* várias possibilidades de trabalhar os conteúdos de uma forma mais atrativa e visualmente mais intuitiva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Kenski (2012, p.21) apresenta uma reflexão acerca da evolução tecnológica: “A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos.” As tecnologias quando bem usadas e aplicadas em sala de aula são de grandes oportunidades para desenvolver ainda mais o potencial de seus alunos, alunos estimulados e instigados a aprender cada vez mais tem mais vontade de participar das aulas e sede de aprender, se sentem acolhidos e valorizados.

Percebeu-se pelos alunos que frequentam a instituição APAE, cada atividade realizada para eles é uma grande vitória, seja assistir tv, usar a sala informatizada, realizar atividades manuais, realizar pinturas, atividades pedagógicas ou a boa e velha conversa. Saber usar cada forma de ensinar é muito importante para a Educação Especial. A *smart tv* é uma grande aliada nas aulas, com ela além de toda a explicação, atividades lúdicas e pedagógicas feita em papel e material concreto consegue-se através da *smart tv* conectada à *internet* entrar no *youtube* e buscar por material que possa dar apoio e ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Utilização da smart tv como recurso pedagógico

A grande maioria da população tem em suas casas acesso à *internet* e *smart TV* e fazem uso assíduo com consumo de programas de tv aberta ou canais pagos como *Netflix*, *Amazon* entre outras opções, tem acesso ao *youtube* e ao *google* também sem precisar de *tablets*, celulares ou *notebooks*. A autora Borges (2020, n.p.) apresenta que:

Por ter essa grande abrangência, ser uma mídia de fácil acesso e explorar aspectos visuais e sonoros, além de mexer com as emoções e trazer informações, a televisão precisa ser vista por todos nós como uma ferramenta pedagógica com um grande potencial a ser explorado. Ela pode ser uma excelente aliada nas novas formas de ensinar e aprender que o momento da pandemia tem demandado. E o melhor é que não corremos o risco de ser tapeados pelas *fake News*. (Borges, 2020, n.p.).

A educação vem sofrendo transformações ao longo dos anos quando se trata de tecnologias. As tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia desde o despertador que hoje é um aplicativo de celular, aquecer água do café, abrir o portão da casa, pedir comida por aplicativos, pagar contas pelo aplicativo do banco, momentos de lazer em redes sociais ou assistir filmes em *smart tvs* e desligar as luzes da casa com comando de voz, e na educação não é diferente o quadro negro, o giz, o rádio já caíram em desuso, nos dias de hoje temos salas informatizadas, acesso à *internet*, ar condicionado nas salas, *smart tv* entre outras coisas.

Para se ter uma aula bem sucedida precisamos de um bom planejamento e é no planejamento seja ele anual, mensal, quinzenal ou semanal que precisamos avaliar o que vamos estar ensinando para nossos alunos, como vamos dar a aula, que metodologias iremos utilizar para abordar o assunto trabalhado e de que maneira isso vai impactar o nosso público para que prestem atenção na aula, participem e principalmente aprendam e evoluam. Para muitos usar tecnologia em sala de aula ainda é colocar o aluno em frente a um computador, mas não é bem assim, a *smart tv* está disponível nas salas e com acesso à *internet* isso quer dizer que tem-se um mundo de possibilidades de trabalhar com ela nas aulas de uma forma bem didática e lúdica ao mesmo tempo para trabalhar aprendizagem, momentos lúdicos com ênfase no que está lecionando no momento.

Enquanto estive professora de educação infantil procurava pôr na tv alguns contos da literatura infantil para eles assistirem, desenhos de personagens que eles gostam que traziam os temas que estava trabalhando em ênfase, por exemplo: - vamos trabalhar os animais - aí colocava pra eles assistirem o vídeo com a música do Seu Lobato, também colocava imagens e sons que cada animal emite, quando trabalhado alimentação saudável ou frutas colocava para eles assistirem a cesta da dona Maricota entre outras oportunidades que tem disponível. Lembrando que a *smart tv* não fica ligada o dia inteiro para as crianças assistirem, é utilizada como um recurso pedagógico para auxiliar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2022 trabalhei em uma escola APAE, os alunos portadores de deficiência possuem algumas limitações no processo de ensino-aprendizagem, e é preciso adaptar as atividades para que consigam realizá-las, e quanto mais visual for melhor, trabalhei alguns temas com eles e sempre busquei utilizar a *smart tv* como um recurso auxiliador na visualização de cada conteúdo, por exemplo: trabalhando o alfabeto, cada letra do alfabeto trabalhada eu confeccionava uma letra em E.V.A para que eles pudessem ver a letra e ligar com o som que é pronunciado, realizamos a atividade e associação da letra a algum animal ou objeto para melhor entendimento, por exemplo 'A' de abelha, 'A' de árvore, 'A' de amarelo ..., e na *smart tv* coloco músicas do alfabeto para eles ouvirem, imagens de abelhas de verdade para eles saberem o que é uma abelha e o som que ela emite, e assim por diante. Segundo Aquino (2014, n.p.) completa:

Esqueça giz, lousa e projetor. A sala de aula do futuro, mais do presente que nunca, contém recursos tecnológicos que transformam a aprendizagem em um processo dinâmico, colaborativo e interativo. Os dispositivos, que começam a integrar o ambiente escolar, permitem que o professor tenha recursos para enriquecer o conteúdo, enquanto o aluno pode participar mais ativamente das aulas. (Aquino, 2014, n.p.).

Planejamento escolar utilizando a smart tv

Ao realizar o planejamento tenha em mente que o foco principal dessa aula é o aluno e que o professor deve utilizar de recursos em que o aluno possa participar de forma mais ativa nas aulas, assim o professor não será o 'centro da atenção' e sim um mediador e o aluno passará a aprender mais e a participar mais das aulas. Percebeu-se um grande sucesso nas aulas utilizando a *smart tv* para auxiliar tanto na parte pedagógica quando lúdica do tema trabalhado, percebeu-se também que os alunos conseguem fazer a associação mais fácil entre a imagem/som com o tema exposto.

Usando ainda o exemplo do alfabeto, ao planejar as aulas, estudou-se como poderiam ser inserida a *smart tv* dentro do conteúdo e de que modo irá facilitar o entendimento dos alunos durante as atividades e explicações, por tanto, ao trabalhar 2 a 3 letras por semana com os alunos da Educação Especial, por que na Educação Especial o que vale é a qualidade da aprendizagem e não a quantidade alcançada, e dentro de cada letra procurar encaixar um animal, músicas, imagens, textura, uma experiência gustativa que lembresse a letra trabalhada em questão.

Na letra 'A' pode-se usar a abelha, na letra 'B' a borboleta, na letra 'C' o cachorro e assim por diante. Alguns exemplos de como realizar os planejamentos escolares inserindo a *smart tv* nas aulas, vamos lá, na letra 'M' de macaco, disponibilizar imagens de macacos impressa para que cada aluno tenha a oportunidade de manusear a imagem, na *smart tv* buscar por vídeos de macacos em sua forma mais real possível em seu habitat natural, como se comportam, o que comem, o som que emitem. Procurar também por músicas infantis que tenham o macaco em ênfase na música para facilitar o processo de ensino-aprendizagem deles. Na atividade gustativa optar por frutas que os macacos comem, mamão, manga, melão, para que possam ter novas experiências gustativas.

Na Educação Especial é necessário se trabalhar o quanto mais realista e mais próximo da vivência deles, trazer atividades que possam auxiliá-los no dia a dia. Outra experiência que eles gostam muito de realizar é a produção de bolachas de natal, foi desenvolvido um planejamento, no qual eles assistiram um vídeo na *smart tv* de culinária produzindo bolachas, músicas natalinas, depois procuraram por imagens em revistas de ingredientes para fazer a receita de bolachas, com essas imagens confeccionaram um cartaz visual da receita.

Esse cartaz facilitou a visualização deles na hora da produção das bolachas, devido as deficiências de cada aluno, alguns possuem uma dificuldade maior em entender como por exemplo: duas colheres de açúcar, assim com a imagem de duas colheres de açúcar no cartaz eles conseguem assimilar a informação com mais facilidade e demonstram mais interesse em participar da atividade que está sendo realizada.

Tendo um bom planejamento escolar, os recursos tecnológicos em bom funcionamento, uma *internet* de qualidade, pode-se realizar aulas mais atrativas, diversificadas e dinâmicas, envolvendo o aluno nas aulas, tornando-o mais participativo e promovendo a troca de conhecimentos que auxilia o processo de ensino-aprendizagem deles e a *smart tv* é o combo perfeito para que tudo isso possa fazer parte da rotina escolar, pois com ela tem-se infinitas possibilidades de explorar o conteúdo programado para as aulas.

Considerações finais

A *smart TV* é uma televisão que tem conectividade com a *internet* e através dela consegue-se acessar aplicativos como *youtube* e *google*, pode ser considerada como um recurso pedagógico pois auxilia na aprendizagem, tornando a aula mais visual e dinâmica, no qual os alunos se sentem mais atraídos pelas tecnologias e acabam por participar mais das aulas. Tem-se o entendimento de que uma boa aula é com papel, lápis, caneta e borracha, um professor a frente da turma falando por horas, escrevendo no quadro e os alunos copiando ou lendo os livros, mas com o avanço das tecnologias pode-se perceber que a inclusão digital se faz cada vez mais necessária nas salas de aulas e que os alunos precisam estar mais participativos e interessados em aprender.

Percebeu-se que a utilização da *smart tv* como recurso pedagógico associado a um bom planejamento escolar pode facilitar e aumentar o desenvolvimentos dos alunos em sala de aula, outro fator importante é que através da *smart tv* consegue-se uma melhor visualização do conteúdo exposto já que na Educação Especial quanto mais visual as atividades melhor é o entendimento dos alunos, conforme for a deficiência do aluno tem-se uma dificuldade maior em associação com o que a professora está falando com o que ele está entendendo/ imaginando, assim com a *smart tv* consegue-se enquanto explica-se o conteúdo ir demonstrando imagens, sons, vídeos, músicas relacionadas a aula e quanto mais realista possível melhor.

Por fim, a partir dos resultados obtidos, na medida em que o recurso tecnológico Smart TV contribui para propostas nos processos de ensino-aprendizagem na Educação Especial e assim demonstrando as possibilidades de utilização do recurso tecnológico Smart Tv nos planejamentos para o público-alvo da Educação Especial e analisando as contribuições qualitativas, de recursos tecnológicos para aprendizagem de estudantes no contexto da Educação Especial e também sugerindo possibilidades de atividades que contemplem a Smart TV nos planejamentos pedagógicos para aprendizagem significativas de estudantes da Educação Especial, percebeu-se que a inclusão digital na educação traz benefícios no processo de ensino-aprendizagem e a Smart TV facilitou essa inclusão digital na Educação Especial devido as diferentes deficiências, todos conseguem usufruir desse recurso.

Referências bibliográficas

Aquino, C. TV Inteligente Substitui o Datashow e Pode Transformar a Aprendizagem. 2014. Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2014/08/07/interna_tecnologia,555884/tv-inteligente-substitui-o-datashow-e-pode-transformar-a-aprendizagem.shtml > Acesso em: 11 de agosto de 2023.

Borges, A. G. S. Televisando: Artigo 1 a Mídia TV Como Ferramenta Pedagógica. 2020. Disponível em: <<https://redeglobo.globo.com/rpc/Televisando/noticia/artigo-1-a-midia-tv-como-ferramenta-pedagogica.ghtml>> Acesso em: 11 de agosto de 2023.

Kenski, V. M. Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação. 2015. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bolema/a/9NNK8ZZ5vq5XNKjm9nBZzGj/?lang=pt> >. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

Polato, A. Um guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula.2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4339/um-guia-sobre-o-uso-de-tecnologias-em-sala-de-aula> >. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

Tourinho, C. O tempo da “hipertelevisão”. 2012. Disponível em: <<https://www.observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/ed684-o-tempo-da-hipertelevisao/#:~:text=%C3%89%20nesse%20per%C3%ADodo%20que%20a,audi%C3%A2ncia%2C%20uma%20busca%20da%20cumplicidade> >. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024