

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA:

usos e possibilidades para o
ensino e a aprendizagem

Volume 3

Mara Alice Braulio Costa
Jussara dos Santos Corrêa
Rosane Saraiva Guerra
Miriam Navarro de Castro Nunes
Elson Santos Silva Carvalho
(Organizadores)

Educação e tecnologia: usos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem

Vol. III

Prof.^a Esp. Mara Alice Braulio Costa

Prof.^a Esp. Jussara dos Santos Corrêa

Prof.^a Esp. Rosane Saraiva Guerra

Prof.^a Ma. Miriam Navarro de Castro Nunes

Prof.^o Dr. Elson Santos Silva Carvalho

(Organizadores)

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.ª Esp. Mara Alice Braulio Costa

Prof.ª Esp. Jussara dos Santos Corrêa

Prof.ª Esp. Rosane Saraiva Guerra

Prof.ª Ma. Miriam Navarro de Castro Nunes

Prof.º Dr. Elson Santos Silva Carvalho

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família

Prof.^a Ma. Lucimara Glap
Faculdade Santana

Prof.^o Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^o Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná

Prof.^o Dr. Milson dos Santos Barbosa
Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.^o Dr. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.^a Dr.^a Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família

Prof.^o Me. Pedro Fauth Manhães Miranda
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^o Dr. Rafael da Silva Fernandes
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.^a Dr.^a Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^o Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre

Prof.^a Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.^o Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família

Prof.^o Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.^a Dr.^a Silvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima de Oliveira Miranda
Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.^o Dr. Valdoir Pedro Wathier
*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

© 2022 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E2446 Educação e tecnologia: usos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem [recurso eletrônico]. / Mara Alice Braulio Costa (organizadora)...[et al.]. -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 149 p.

v.3

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-129-9

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133

1. Educação. 2. Ensino a distancia. 3. Tecnologia educacional. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Jogos educativos. 6. Atividades criativas na sala de aula. I. Costa, Mara Alice Braulio. II. Corrêa, Jussara dos Santos. III Guerra, Rosane Saraiva. IV. Nunes, Miriam Navarro de Castro. V. Carvalho, Elson Santos Silva. VI. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação.....9

01

Uma reflexão sobre a experiência com o ChatClass: estudo de caso10

Carla Lopes Cardoso dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.1

02

Uso dos jogos de videogame como ferramenta para desenvolvimento cognitivo de jovens adultos.....18

José Benedito da Silva Neto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.2

03

Recursos tecnológicos e a prática docente: uma reflexão32

Maria Clementina de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.3

04

O uso de ferramentas digitais colaborativas na área de língua portuguesa.....40

Margarete Aparecida Ligeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.4

05

Inovações pedagógicas para o século XXI e os desafios educacionais48

Kelly Cristina Cassaro Zandomineghe

Mariana Cassaro Mantovani

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.5

06

The psychopedagogue as mediator of the bond between teacher and student.....59

Vanessa Willelberg Bonfada

Leila Magali Schweig Pascoal

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.6

07

Rendimento escolar, a pandemia de Covid-19 e o Burnout em docentes: uma análise67

Ingrid Santos Pereira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.7

08

O videoprocesso na educação técnica: uma metodologia para além do ensino remoto emergencial83

Luiza Nathalia de Carvalho

Terezinha Ribeiro Alvim

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.8

09

Aplicabilidade de games no ensino de história em tempos dominados pelas tecnologias no CEEP Newton Sucupira em Salvador – BA.....95

João Gabriel Alves da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.9

10

Letramento digital e a importância da formação continuada dos professores101

Jussara dos Santos Corrêa
Mara Alice Bráulio Costa
Rosane Saraiva Guerra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.10

11

O uso da tecnologia da informação e comunicação na sala de aula de uma escola período integral107

Ivone Marim de Medeiros
Yoanky Cordero Gómez

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.11

12

Ludicidade no ensino de língua portuguesa espaço escolar: como ensinar língua portuguesa no lúdico?.....131

Jonael Macedo Nascimento
Fabiano Rodrigues Marques

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.12

Organizadores143

Índice Remissivo145

Apresentação

Apresentar um livro é sempre uma responsabilidade e muito desafiador, principalmente por nele conter tanto de cada autor, de cada pesquisa, suas aspirações, suas expectativas, seus achados e o mais importante de tudo a disseminação do conhecimento produzido cientificamente.

Nesta coletânea de **“Educação e tecnologia: usos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem - Vol. III”**, abrange diversas áreas da educação e do ensino, refletindo a percepção de vários autores.

Portanto, a organização deste livro é resultado dos estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores e que tem como finalidade ampliar o conhecimento aplicado às áreas da educação e do ensino evidenciando o quão presentes elas encontram-se em diversos contextos escolares e familiares, em busca da disseminação do conhecimento e do aprimoramento das competências profissionais e acadêmicas.

Este volume traz doze (12) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais mostram cada vez mais a necessidade de pesquisas voltadas para as áreas da educação e ensino. Os estudos abordam discussões como: experiência com o ChatClass; jogos de videogame; prática docente; ferramentas digitais colaborativas; inovações pedagógicas; psychopedagoga as mediator; rendimento escolar; videoprocesso na educação técnica; aplicabilidade de games no ensino de história; letramento digital; tecnologia da informação e comunicação e por fim, um estudo sobre a ludicidade no ensino de língua portuguesa.

Por esta breve apresentação percebe-se o quão diverso, profícuo e interessante são os artigos trazidos para este volume, aproveito o ensejo para parabenizar os autores aos quais se dispuseram a compartilhar todo conhecimento científico produzido.

Espero que de uma maneira ou de outra os leitores que tiverem a possibilidade de ler este volume, tenham a mesma satisfação que senti ao ler cada capítulo.

Boa leitura!

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Editor Chefe



Uma reflexão sobre a experiência com o ChatClass: estudo de caso

A reflection on the experience with ChatClass: case study

Carla Lopes Cardoso dos Santos

Must University

<https://lattes.cnpq.br/9103829428953984>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.1

RESUMO

No presente trabalho, apresentar-se-á um estudo de caso com a utilização da Plataforma ChatClass. A experiência ocorreu no ano de 2020, entre os meses de julho a outubro, em uma escola da rede pública estadual na cidade de Salvador - Ba, cujo objetivo principal consistiu na participação dos estudantes na Olimpíada de Inglês que fora promovida pelo ChatClass em colaboração com a Embaixada dos Estados Unidos no Brasil. Na construção desse paper, buscou-se a partir da experiência vivenciada com a Edtec em tela, aliada à pesquisa bibliográfica baseada em artigos e livros, tecer reflexões acerca da utilização do ChatClass, uma plataforma adaptativa com foco na aprendizagem de inglês. O trabalho foi desenvolvido em três tópicos que versaram sobre a configuração do ChatClass: história, caracterização e recursos, seguido pelo relato da experiência vivida na prática, finalizando com a análise reflexiva do processo experienciado. Foi possível perceber as vantagens do uso de uma plataforma adaptativa no percurso de aprendizagem para o estudante, além de servir para o professor como parâmetro de avaliação das necessidades e progressos desses estudantes

Palavras-chave: tecnologia. plataforma adaptativa. língua inglesa. ChatClass.

ABSTRACT

In this work, a case study will be presented using the ChatClass Platform. The experience took place in 2020, between the months of July to October, in a state public school in the city of Salvador-Ba, whose main objective was the participation of students in the English Olympiad that was promoted by ChatClass in collaboration with the US Embassy in Brazil. In the construction of this paper, we sought from the experience lived with Edtec on screen, combined with bibliographical research, based on internet sites and books, to reflect on the use of ChatClass as an adaptive platform focused on learning English. The work was developed in three topics that dealt with the Chatclass configuration: history, characterization and resources, followed by the report of the experience lived in practice, ending with a reflective analysis of the experienced process. It was possible to see the advantages of using an adaptive platform in the learning path for the student, in addition to serving for the teacher as a parameter to assess the needs and progress of these students.

Keywords: technology. adaptive platform. english language. ChatClass.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de um estudo de caso, experienciado em uma escola pública pertencente à rede estadual de Educação da Bahia, com vistas à participação dos estudantes em uma olimpíada de inglês, durante o período de suspensão das aulas no referido Estado, em decorrência da pandemia da Covid-19. Todo o processo relatado desenvolveu-se de forma remota, com a utilização da rede social whatsapp e da ChatClass, uma Educational Technology ou Tecnologia Educacional (Edtec), direcionada ao ensino de Língua Inglesa.

Aprende-se com situações concretas, afirma Moran (2017). Desta forma, experimentar situações reais torna a aprendizagem mais significativa. Quando se age ativamente na constru-

ção do conhecimento, avança-se de patamares mais simples para aqueles mais complexos. Esses impulsos corporificam-se por trilhas variadas com desenhos, movimentos e tempos distintos.

As pesquisas promovidas na atualidade pela neurociência, nos diz Moran (2017), evidenciam que o processo de aprendizagem se faz singular para cada aprendente, além de que cada ser aprende o que considera mais pertinente para sua vida, tanto no âmbito cognitivo como no âmbito emocional. Assim, aprende-se o que interessa de várias maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes com a pretensão de alcançar os objetivos almejados.

Nesse sentido, a reflexão a respeito de elementos considerados importantes no processo de aprendizagem como a autonomia, o câmbio e intercâmbio de informações e o levantamento e constatação do que fora aprendido, são elementos presentes nas denominadas plataformas adaptativas nas quais o ChatClass, torna-se um exemplo diante das características que apresenta.

Para a elaboração deste estudo foi feito um estudo de caso, baseado no relato de experiência cuja análise fora suportada pela pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa, baseada em livros, e artigos, com o objetivo de trazer reflexões acerca da utilização do ChatClass. O trabalho foi desenvolvido em três tópicos que versaram sobre a configuração do Chatclass: história, caracterização e recursos, seguido pelo relato da experiência vivida na prática finalizando com a análise reflexiva do processo experienciado

CHATCLASS: HISTÓRIA, CARACTERIZAÇÃO E RECURSOS

A ChatClass é uma Educational Technology ou Tecnologia Educacional (Edtec), voltada para o ensino de Língua Inglesa. A história desta startup relaciona-se intrinsecamente com a história do seu fundador e CEO, o alemão Jan Krutzinna, um jovem que conquistou uma bolsa de estudos para estudar ciência da computação e psicologia em Harvard e percebeu quanto o fato de poder se comunicar em inglês abriu-lhe portas no mundo do trabalho. Inspirado em sua vivência pessoal, Krutzinna fundou o ChatClass, em Nova York, no ano de 2014. INGIZZA (2020)

A finalidade primordial da novel ferramenta é ampliar o número de falantes de língua inglesa no mundo, utilizando uma plataforma usada em larga escala por muitas pessoas em todo o mundo, o WhatsApp. No Brasil, o ChatClass voltou-se para o ensino aprendizagem direcionado a estudantes e professores de escolas públicas, o que não significa dizer que essa Edtec se reduz apenas a esse público, ou seja, o universo de aprendentes é amplo e atinge a qualquer público interessado, desde escolas particulares de ensino regular ou específicas de inglês até o aprendente autônomo, sem vínculo com escolas. INGIZZA (2020)

A ChatClass objetiva proporcionar o ensino acessível e de qualidade para brasileiros das mais variadas faixas etárias, fazendo-se conhecida de alunos e professores, com a realização das olimpíadas de inglês a qual conta com o apoio do Consulado Americano. A Edtech faz uso de Inteligência Artificial com a finalidade de recomendar exercícios que promovem a aprendizagem das habilidades relacionadas à fala, à escrita e à leitura da língua inglesa, gerando correções de forma automática das respostas dadas pelos estudantes. STARTUP STORY (2020)

O sistema da ChatClass facilita o trabalho de acompanhamento dos professores, exercendo o papel de assistente digital. O estudante pode praticar sozinho sem a interferência do

professor, no entanto o professor também pode selecionar os conteúdos gerados pelo robô e dispô-los para os estudantes, como os exercícios são corrigidos automaticamente, os estudantes recebem o feedback instantaneamente, o professor não tem o trabalho de correção. Startup Story (2020).

A Chat Classe envolve elementos de gamificação como desafios, pontuação, níveis e oponentes aleatórios, escolhidos pelo robô. No próximo tópico apresenta-se-á figuras e descrever-se-á as situações por elas representadas, para ilustrar a referida experiência com o Chat-Class durante a preparação e concretização da olimpíada de Inglês de 2020.

Relato de experiência com o uso do ChatClass

A convite da Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC-BA, a autora do trabalho em foco, que é docente efetiva da disciplina língua inglesa, aderiu à formação docente proporcionada pela SEC-BA em conjunto com o ChatClass, visando a entender o funcionamento e proposta da plataforma em destaque e, assim, estimular, engajar e acompanhar a participação dos estudantes nas olimpíadas de Língua Inglesa promovida pela ChatClass. Vale dizer que o ano letivo de 2020 na rede estadual estava suspenso e as atividades eram feitas de forma voluntária, tanto pelos docentes como pelos discentes.

A experiência mostrou-se proveitosa, em especial, para que os estudantes percebessem que eram capazes de avançar nos primeiros passos na aquisição significativa da Língua Inglesa, se estivessem dispostos a investir, ao menos, 30 minutos diários para praticar com o ChatClass. Na qualidade de professora, a autora investiu tempo para acompanhar os estudantes na trajetória proposta, dando-lhes suporte no tocante às dúvidas iniciais e àquelas que porventura apareceram durante o processo de conhecimento e utilização da plataforma em comento.

O entrave mais significativo à adesão dos estudantes adveio da falta de acesso à internet. A escola está situada em uma área periférica da Capital baiana, sendo frequentada por filhos de cidadãos, em sua maioria, pertencentes à classe baixa, com renda igual ou inferior ao salário-mínimo vigente, cujos trabalhos incluem-se nas profissões de marisqueiras, domésticas, pescadores e ambulantes.

Sem condições de dispor de rede de telefonia sem fio em suas residências, os estudantes, muitas vezes não tinham aparelho móvel próprio, dependendo dos aparelhos dos pais, que, por sua vez, ponderavam não poder disponibilizar o telefone para o filho, pois aquele servia como instrumento de trabalho, tendo ainda a alegação de que a memória do aparelho não suportava mais mensagens.

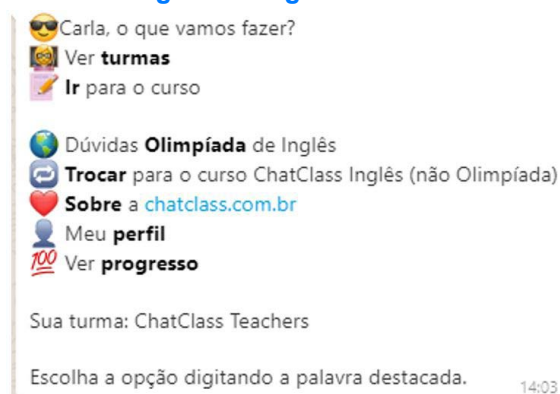
Mesmo com tais empecilhos, tivemos a participação de um número razoável de estudantes durante o período de preparação. A professora e os estudantes mantiveram contato direto pelos grupos de WhatsApp formados pela escola campo, além de atender individualmente as dúvidas dos estudantes que não se sentiam à vontade de expor os próprios questionamentos nos referidos grupos.

Apresentação de situações vivenciadas no ChatClass

Na página inicial do ChatClass, ao digitar as palavras em negrito o professor era direcionado para a opção desejada. As figuras ora apresentadas foram capturadas da Página pessoal

da autora na plataforma ChatClass.

Figura 1- Página inicial



Fonte: Autoria própria (2020)

As opções disponibilizadas para o professor acerca das olimpíadas estão representadas na figura a seguir.

Figura 2- Lista das opções

Escolha uma das opções abaixo:

- A) Inscrição
- B) Como funciona a Olimpíada?
- C) Meu progresso
- D) Atividades da Olimpíada
- E) Atividades que não são da Olimpíada
- F) Meu nível caiu
- G) Autorização
- H) Robô não aceitou meu áudio
- I) Sou professor e meu perfil está como aluno
- J) Convidar colegas
- K) Desistir da Olimpíada

Digite a letra da opção desejada, ou **cancelar** para sair.

Fonte: Autoria própria (2020)

As turmas que foram cadastradas pela autora e para acessar os dados de cada turma, devia-se digitar a letra correspondente à turma. Para que os estudantes pudessem acessar sua turma, o professor deveria disponibilizar o código da respectiva turma para eles. Para acessar a ChatClass, bastava que o estudante salvasse o número de telefone disponibilizado pela Edtec em questão, digitasse alguns comandos pedidos pelo robô e por fim digitasse o código que o professor estivesse lhe disponibilizado. As turmas criadas estão relacionadas na figura abaixo

Figura 3- Relação das turmas

Escolha uma das turmas abaixo:

- A) 🤖 Criar nova turma
- B) 3 Ano 2020, Código: #nid6p
- C) 6A Vesp, Código: #t7xds
- D) 6º B VESP, Código: #r1zin
- E) 7 A Mat, Código: #xlvdk
- F) 7 ano B Matutino, Código: #gxqdx
- G) 7A VESP, Código: #h5ly2
- H) 7B VESP, Código: #ftn2t
- I) 8A matutino, Código: #ih9zy
- J) 8A VESP, Código: #y89z9
- K) 8B VESP, Código: #riom9
- L) 9º ano Matutino, Código: #a4b81
- M) 9º ano Vespertino, Código: #ch62d

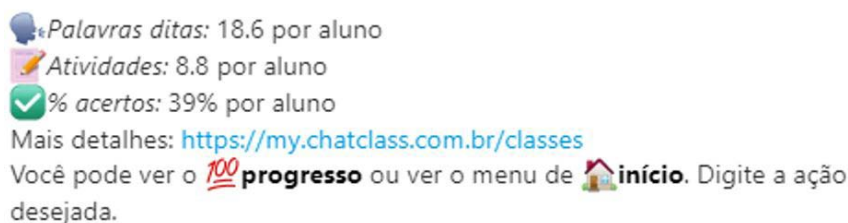
Mais detalhes: <https://my.chatclass.com.br/classes>

Digite a letra da opção desejada, ou **cancelar** para sair.

Fonte: Autoria própria (2020)

O progresso individual do estudante e geral de uma turma, em dado momento, podia ser visualizado pelo professor responsável, como demonstra a figura 4

Figura 4 - Progresso de determinada Turma
Turma 8A matutino (#ih9zy)
16 alunos do 8º ano



Fonte: Autoria própria (2020)

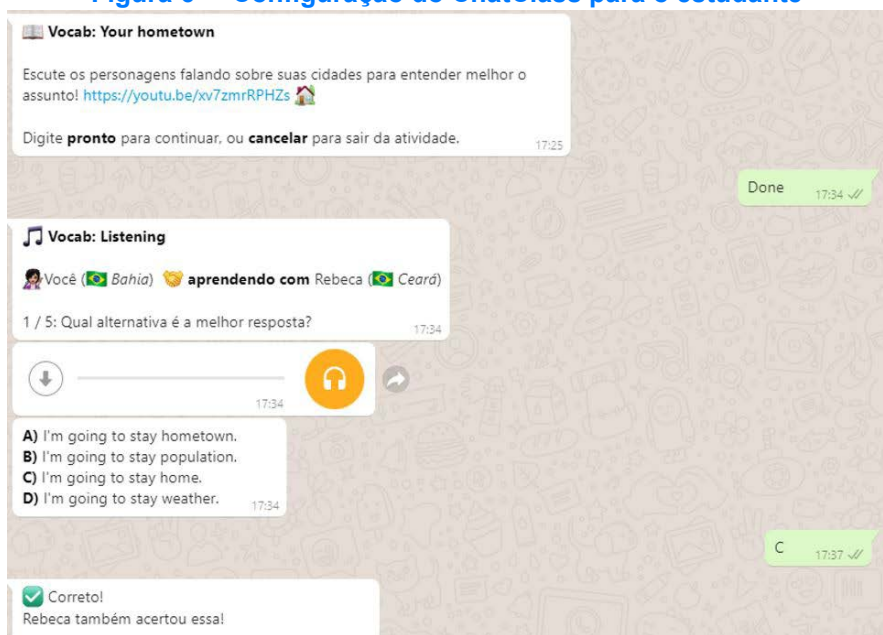
Em certos momentos, a autora compartilhava atividades com os estudantes no intuito de estimulá-los e as disponibilizava no grupo de WhatsApp da turma. tal qual aparece na figura 5.

Figura 5- Atividade disponibilizada diretamente pelo WhatsApp de uma turma



Na figura a seguir é possível verificar como funciona a ChatClass para o estudante.

Figura 6 – Configuração do ChatClass para o estudante



Configuração do ChatClass para o estudante
Fonte: Autoria própria (2020)

Reflexões acerca da experiência relatada

Apoiada nas lições de Hooks (2017), cujos escritos abordam de forma contundente a necessidade de uma educação emancipatória e próxima à realidade do aprendente, a autora desse trabalho percorreu por práticas pedagógicas que a aproximasse dos estudantes, quebrando as amarras da formalidade disciplinar e da autoridade de que tudo sabe e tudo pode no âmbito das relações educacionais.

Seguindo alguns passos trilhados por Paulo Freire, Hooks (2017) define a pedagogia engajada como aquela que se preocupa com o estudante tanto no âmbito intelectual como espiritual, respeitando-os e protegendo-os, a fim de criar condições favoráveis e necessárias em busca da aprendizagem. Sublinha a especialista em foco que ao aproximar-se dos estudantes, o professor engajado permite que haja uma relação de confiança e reconhecimento mútuo. Na qualidade de professora de turmas tão heterogêneas, a autora do trabalho em tela pôde sentir, através das mensagens trocadas que o vínculo com os estudantes participantes fora fortalecido de forma significativa.

Conscientizar estudantes, filhos de cidadãos que vivem em situações precárias, de que vale a pena se dedicar ao estudo da língua inglesa é uma tarefa que demanda observação, escuta e paciência. É comum ouvir desses estudantes frases como: “Eu nem sei falar português” ou ainda, “Para qu eu quero aprender inglês, se eu não vou para os Estados Unidos?” Ainda assim, seguiu-se em frente, enxergando esses estudantes como seres humanos dotados de experiências, com direito de expressar suas dores, mas também como pessoas capazes de desenvolver o trabalho que eu os havia proposto.

A tecnologia usada pela ChatClass aproxima-se da aprendizagem personalizada no sentido de permitir que o estudante construa trilhas próprias de aprendizagem, escolhendo que tipo de situações deseja aprender, sem que tenha uma ordem pré-estabelecida de conteúdos e atividades. Para Moran (2018) a aprendizagem personalizada comporta modelos diversos que incluem as plataformas adaptativas nas quais é possível acompanhar o progresso do estudante através de atividades on-line. Ainda segundo o autor supracitado a personalização exige maturidade e autonomia dos discentes. Em se tratando de estudantes com formação inicial precária ou inexistente em língua inglesa, não pude contar com a ajuda desses dois pré-requisitos de forma efetiva.

Acredito que os estudantes participantes da experiência de aprendizagem da língua inglesa com o ChatClass saíram fortalecidos, ao perceberem que com algum esforço pessoal e a colaboração do professor, a plataforma em questão viabilizou o aprimoramento de habilidades visando ao desenvolvimento de competências na referida língua estrangeira, mesmo diante de todos os percalços enfrentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo proporcionou uma reflexão acerca dos desafios do uso do ChatClass com turmas da Educação Básica de uma escola da rede pública do Estado da Bahia, a partir da proposta da referida secretaria para que os professores de língua inglesa participassem da olimpíada de inglês promovida pelo ChatClass com o apoio do escritório regional da Embaixada Americana

no Brasil.

Com base nas experiências descritas e nas análises dos fatos alicerçados a partir das interpretações da literatura consultada, pode-se concluir que embora houvesse uma resistência inicial à participação, muitos estudantes aderiram à proposta, buscando adaptar-se à nova forma de aprendizagem. Por outro lado, mostrou-se de forma clara a precariedade do acesso à internet e a falta de aparelhos dos estudantes, o que impediu a participação de tantos outros na referida experiência. Devido à relevância das plataformas adaptativas no processo de aprendizagem ativa, sugere-se que estudos futuros com base em relatos de caso contemplem mais as experiências nas diversas plataformas adaptativas.

REFERÊNCIAS

HOOKS, BELL (2017). Ensinando A Transgredir: A educação como prática da liberdade 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INGIZZA, C. (2020). Empreendedor alemão quer revolucionar o ensino de inglês no Brasil. disponível em: <https://exame.com/pme/empreendedor-alemao-quer-revolucionar-o-ensino-de-ingles-no-brasil/>. 19 set. 2021,

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda in: BACICH, L e MORAN, J. (org.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico prática. São Paulo: Penso, 2018. p.1-25

STARTUP STORY (2020). As soluções da ChatClass para democratizar o ensino de inglês no Brasil. Disponível em: <https://startup.google.com/intl/pt-BR/stories/chatclass/>. Acesso em 20 set.2021.



Uso dos jogos de videogame como ferramenta para desenvolvimento cognitivo de jovens adultos

Use of video games as a tool for cognitive development of young adults

José Benedito da Silva Neto

Porto seguro - Bahia

<http://lattes.cnpq.br/4305658838256023>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.2

RESUMO

Este trabalho versa sobre a utilização de jogos eletrônicos de videogames e o desenvolvimento cognitivo de indivíduos jovens-adultos. Objetiva refletir a respeito de como os jogos eletrônicos e videogames podem ser utilizados como ferramentas psicológicas, de modo a contribuírem para o desenvolvimento cognitivo de jovens-adultos. Para tanto, contextualiza, historicamente, o surgimento desses jogos, utilizando-se de autores referências como Amorim (2006) e Pierre Lévy (2010) que aborda o conceito de cibercultura em sua obra, destacando sua constituição social enquanto fenômeno da cultura de massas atrelado ao entretenimento. Em seguida, apresenta, criticamente, os debates sobre o uso de videogames na Psicologia, contestando, assim, o imaginário social que atrela tal uso à proliferação da violência entre usuários jovens. Nisso, apresenta argumentos, cientificamente fundamentados, a respeito das possíveis vantagens e das possíveis desvantagens psíquicas da exposição dos usuários à realidade gamificada trazendo contribuições de Antunes (2012) e outros. Reflete, portanto, sobre os efeitos dos jogos na produção da afetividade dos usuários. Com isso, sustenta que, quando aliado a uma intervenção/supervisão técnica e planejada, o uso dos jogos pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades relacionadas a empatia e a alteridade dos usuários, constituindo-se como importante ferramenta psicológica para o desenvolvimento cognitivo desses indivíduos. Utiliza metodologia de cunho bibliográfico, pesquisa exploratória e qualitativa.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo. gamificação. jogos eletrônicos. ferramentas psicológicas.

ABSTRACT

This work deals with the use of electronic video games and the cognitive development of young-adult individuals. It aims to reflect on how electronic games and video games can be used as psychological tools, in order to contribute to the cognitive development of young adults. For this end, it historically contextualizes the emergence of games, using authors such as Amorim (2006) and Pierre Lévy (2010) who approach the concept of cyberculture in their work, highlighting its social constitution as a mass culture linked to the training. Then, it presents, critically, the debates about the use of video games in Psychology, thus contesting the social imaginary that links such use to the proliferation of violence among young users. In this, it presents arguments, scientifically grounded, regarding the possible advantages and possible psychological disadvantages of the user's exposure to the gamified reality, bringing contributions from Antunes (2012) and others. It therefore reflects on the effects of games on the production of users' affectivity. With that, it maintains that, when combined with a technical and planned intervention / supervision, the use of games can assist in the development of skills related to empathy and otherness of users, constituting itself as an important psychological tool for the cognitive development of these people. It uses bibliographic methodology, exploratory and qualitative research.

Keywords: cognitive development. gamification. electronic games. psychological tools.

INTRODUÇÃO

Presentes em nossas vidas há pouco mais de 60 anos, os jogos eletrônicos são hoje uma realidade que não pode ser ignorada. É comum, inclusive, ouvirmos que os jogos eletrônicos constituem uma outra realidade. Com o devastador desenvolvimento tecnológico, tal afirmação é cada vez menos metafórica. Os jogos eletrônicos criaram uma nova realidade. Fala-se em jogos de realidade aumentada, realidade virtual, realidade interativa.

Para termos uma ideia de como essa realidade “gamificada” integra o nosso cotidiano, basta recordamo-nos de dois jogos que se popularizaram em escala mundial, isto é, viralizaram nos últimos anos. Estamos nos referindo ao jogo *Pokémon GO* e *Desafio da Baleia Azul*. Jogos que, por muitas razões, tomaram as páginas de muitos sites de notícias e foram matéria de diversos programas televisivos. Como afirmou McGonigal (2012):

Na sociedade atual, os jogos de computador e videogames estão satisfazendo as genuínas necessidades humanas que o mundo real tem falhado em atender. Eles oferecem recompensas que a realidade não consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de maneira pela qual a sociedade não está (MCGONIGAL, 2021, p. 14).

Contudo, nem sempre foi assim. Não é estranho presenciarmos adultos e idosos reclamando do tempo que jovens, crianças e adolescentes passam nessa “realidade paralela”. Nessas conversas, quase sempre ouvimos “em meu tempo, não era assim, brincávamos de amarelinha, pique-esconde etc.”. Tal conflito geracional pode ser utilizado para expressar, enquanto metáfora, a história e evolução dos jogos eletrônicos. O conflito ainda existe porque a história dos jogos é recente. Embora constituam um fenômeno intensamente cotidiano e popularizado, os jogos eletrônicos não se inseriram na memória coletiva, de forma globalizada. Por isso, é tão comum presenciarmos cenas como aquela supracitada.

Levando em consideração tal imaginário sobre os jogos, este trabalho pretende revisar criticamente a literatura sobre os efeitos psicológicos dos jogos em seus usuários, de modo a investigar o uso dos jogos de videogame como ferramenta para desenvolvimento cognitivo de jovens adultos. Dessa forma, com base na pesquisa bibliográfica, de cunho investigativo-qualitativo, pretendemos destacar a importância dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Para tanto, abordaremos os jogos como instrumento auxiliar durante processo psicoterapêutico.

Diante da problemática sobre a utilização dos jogos eletrônicos como ferramentas para desenvolvimento cognitivo, levantamos a seguinte questão de análise: De que forma, e até que ponto, o uso de jogos eletrônicos de videogame pode ser utilizado como estratégia auxiliadora para o desenvolvimento cognitivo de jovens adultos?

O objetivo geral é examinar como os jogos eletrônicos e videogames podem ser utilizados como ferramentas e contribuir para o desenvolvimento cognitivo de jovens adultos. Os objetivos específicos são: Apresentar a origem e história e tipos de jogos eletrônicos; identificar os benefícios psicológicos do uso de jogos; constatar o uso de jogos eletrônicos e videogame como ferramenta inovadora no processo de desenvolvimento cognitivo.

Ainda hoje, para algumas pessoas, pode soar estranho associar jogos como um meio auxiliar cognitivo para crianças e jovens, pois há ainda muita gente que pensa que videogame

mes são produtos que sequestram nossas crianças e adolescentes da vida real, desenvolvendo cada vez mais pessoas viciadas, antissociais e violentas. Diante dessas concepções ainda presentes, se faz necessário a ampliação do estudo mediante uma perspectiva positiva acerca do uso de jogos eletrônicos no desenvolvimento do jovem adulto, cuja faixa etária compreende entre 18 e 24 anos, de acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde).

Dentro deste contexto diversas perguntas surgem: videogame faz mal para as crianças? Como os videogames podem auxiliar durante um processo terapêutico? Até que ponto os jogos podem ser utilizados para esse fim? Que tipos de jogos são mais indicados para esse objetivo?

Ao fim, pretende-se, neste trabalho investigar e levantar questões relacionadas a estas ferramentas tecnológicas tão pouco exploradas pelo meio da saúde e da educação. Verificando assim a importância de se abrir espaço para discutir possibilidades de aplicação destas ferramentas como meio de desenvolvimento, reabilitação cognitiva e motora, deixando claro que a proposta desse trabalho não é descrever sobre o desenvolvimento cognitivo do jovem adulto e sim apontar jogos que podem auxiliar o desenvolvimento cognitivo.

METODOLOGIA

Com foco na revisão crítica de literatura, a metodologia do presente trabalho se expressa, basicamente, pela utilização da pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, fizemos uso da técnica de pesquisa qualitativa como método de avaliação crítico das fontes levantadas. Isso consiste numa revisão sistemática da literatura, por meio de investigação científica visando a reunir os estudos relevantes sobre a questão formulada.

A pesquisa investigativa se deu com a busca de artigos, livros, dissertações, teses e capítulos de livros que abordassem tanto a temática dos jogos eletrônicos, especificamente sua origem, história e desenvolvimento, como a utilização dos jogos como ferramentas para desenvolvimento cognitivo e como auxiliar durante o processo terapêutico. Também consultamos e revisamos a literatura sobre os efeitos psicológicos dos jogos eletrônicos nos jogadores, dando especial atenção para aquela sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional. Ainda que não contemple diretamente nossos objetivos e problematização, não deixamos de levantar e, igualmente revisar criticamente, as pesquisas sobre o comportamento agressivo de jogadores de jogos considerados de violência.

Por fim, visando a descrição das etapas metodológicas mais significativa, destacamos que utilizamos, na presente pesquisa, os seguintes descritores: jogos eletrônicos, gamificação, história dos jogos eletrônicos, origem dos jogos eletrônicos, jogos e realidade virtual, jogos e realidade aumentada, jogos eletrônicos e bem-estar, jogos eletrônicos e saúde mental, jogos eletrônicos e desenvolvimento cognitivo, jogos eletrônicos e psicologia, jogos eletrônicos e psicoterapia, violência e jogos eletrônicos, dentre outros. Consultamos-os nas mais importantes bases de dados científicas em língua portuguesa, a exemplo do Google Acadêmico, Scielo e Capes.

JOGOS ELETRÔNICOS E SUA TRAJETÓRIA

Apresentação da história dos jogos eletrônicos

Há um consenso entre os historiadores que estudam o fenômeno da gamificação, como também entre os historiadores das tecnologias virtuais de que o primeiro jogo eletrônico da história surgiu em 1958, conforme Amorim (2006). Elaborado pelo físico norte-americano Willy Higginbotham, em um laboratório militar em New York, o jogo recebeu o nome de *Tennis Programming ou Tennis for Two*. Porém, como destacam Amorim (2006), o jogo nunca fora comercializado, uma vez que seu desenvolvimento, pelo Laboratório Nacional de Brookhaven, visou a entreter o público de um festival. Esse jogo rodava em um osciloscópio, aparelho eletrônico analógico que permite a visualização de sinais gráficos.

Embora haja tal consenso, alguns historiadores, como Amorim (2006), consideram eventos anteriores como indispensáveis à história dos jogos eletrônicos. Cita, por exemplo, o desenvolvimento do primeiro computador eletrônico programável, em 1943, o *Colossus*, assim como a primeira patente de jogo eletrônico, de 1947, de Thomas T. Goldsmith que, devido aos altos custos, nunca comercializou o jogo. Em 1948, Alan Turing e David Champenowne planejam graficamente o jogo *Turochamp*, um simulador de xadrez, nunca implementado em um computador. Entre 1950 e 1951, houve as primeiras implantações de jogos em computadores e o desenvolvimento das primeiras máquinas customizadas para jogos.

Amorim (2006) destaca que, na história dos jogos, é impossível não mencionar o papel do engenheiro e inventor alemão, Ralph Baer cujo pioneirismo e importância para o desenvolvimento dos jogos eletrônicos rendeu-lhe a alcunha de pai dos jogos. Baer teve, na década de 1950, a primeira ideia para um console de videogame. Apresentou sua ideia para alguns investidores. Rejeitada, só foi desenvolvida em 1967 pelo próprio Baer, numa versão doméstica. O console profissional só foi lançado em 1972.

A partir de 1950, passa-se a ter o desenvolvimento de alguns jogos eletrônicos como jogo da velha. Contudo, tais jogos não visavam ao entretenimento, mas o treinamento de pessoal, a demonstração tecnológica e o auxílio nas pesquisas gráficas. Isso porque os computadores da década de 1950 eram caros, escassos e limitados, não facilitando o desenvolvimento de jogos para entretenimento. Conforme Leite (2006), foi só em 1957, com o surgimento do Transístor, e com o consequente barateamento e redução do tamanho dos computadores, que houve o ambiente propício para o desenvolvimento de jogos eletrônicos para entretenimento e diversão.

Segundo Leite (2006), em 1961, surge o primeiro jogo eletrônico que foi relativamente popularizado: o *Spacewar*. Criado em um laboratório estudantil do MIT - *Massachusetts Institute of Technology*, o jogo foi programado por Steve Russel, que decidiu não investir na ideia por acreditar que não haveria um mercado interessado. Embora não tenha sido comercializado em larga escala, o jogo de Russel foi importante por incentivar e inspirar outros programadores a desenvolverem novos jogos, como também é considerado um marco pioneiro na criação de interfaces gráficas.

O sucesso do *Spacewar* fez Baer retomar sua ideia de console, criando, em 1967, a primeira máquina capaz de rodar os jogos por meio da TV. Devido ao desenvolvimento tecnológico crescente, é também nessa época que ocorre a popularização dos aparelhos de TV, ocasionado

pelo barateamento das tecnologias analógicas. Isso, atrelado ao surgimento de inúmeros jogos comerciais, fizeram a criação de Baer ganhar interesse de investidores, conforme Souza e Rocha (2005). Em 1972, Baer lançou o primeiro console comercial da história, o *Odyssey 100*, compatível com as televisões da marca *Magnavox*,

A história dos jogos eletrônicos sofreu um impacto profundo em 1971, com o surgimento do *Galaxy Game*. Inspirado no *Spacewar*, o *Galaxy Game* é o primeiro videogame operado por moeda, o arcade ou fliperama. Desenvolvida por Nolan Bushnell, o arcade recebeu o nome de *Computer Space*. Com essa nova invenção, que vinha com um monitor acoplado, era possível que dois jogadores se enfrentassem em partidas de diversos jogos. Fato que logo despertou o interesse do público, surgindo os primeiros campeonatos com plateia cativa. Exemplo disso foi o campeonato patrocinado pela Revista *Rolling Stone*, em 1972, com cerca de 2 mil participantes e com prêmio de um ano de assinatura da revista. Embora tenha despertado interesse entre o público, os fliperamas ainda não estavam completamente desenvolvidos, logo as máquinas começaram a apresentar inúmeros defeitos. Os primeiros jogos não conseguiram entreter tanto o público. Segundo Aranha (2004), isso ocorreu tanto por razão da jogabilidade não ser intuitiva, como por instruções complicadas e pouco explicadas.

Aproveitando o sucesso do *Computer Space*, Nolan Bushnell decidiu abrir, em 1972, com Ted Dabney uma empresa para desenvolvimento de jogos para fliperamas. Nascia, assim, a Atari (Aranha, 2004). Nesse mesmo ano, a Atari lança seu primeiro jogo, o *Pong*, baseado numa partida de ping-pong. O jogo torna-se um fenômeno mundial. Muito em razão da sua jogabilidade intuitiva para todos os públicos. Aranha (2004) afirmou que o sucesso desse jogo foi tanto que as pessoas iam aos bares apenas para jogá-lo, formando até filas entre as poucas máquinas de fliperamas existentes nos principais bairros americanos. Algumas máquinas pararam de funcionar devido à falta de espaço para as moedas.

Em 1978, é lançado, por uma empresa japonesa, o *Space Invaders*, programado por Tomohiro Nishikado. Considerado o primeiro jogo de videogame efetivamente comercial, foi o primeiro jogo de arcade oficialmente licenciado. Quadruplicando as vendas da Atari, é o primeiro jogo japonês a entrar no mercado americano de forma competitiva. A importância desse jogo pode ser expressa por ter sido ele quem criou os conceitos de vida, ganhar vida com pontuação, apresentar música de fundo, ter score e apresentar animação dos personagens. Por isso, é considerado como o primeiro jogo a explorar a mídia em vez de reproduzir ou emular jogos antigos e cotidianos como o ping-pong, emulado pelo *Pong*.

Outros lançamentos importantes ocorreram ao longo das décadas de 1980 e 1990. Em 1981, a Nintendo lançou *Donkey Kong*, depois renomeado para *Mário*. Em 1991, o lançamento, pela Capcom, de *Street Fighter II* é considerada um marco, visto que foi o primeiro a adotar o modelo de animação por sprites, isto é, por um conjunto de fotos que promovem o movimento dos personagens. Conforme Crudo (2001), isso fez com que o *Street Fighter II* se tornasse o jogo mais popular daquela década.

A partir da década de 1980, as empresas começaram a investir na cultura de jogos, desenvolvendo os primeiros jogos com foco exclusivo em maratonas e competições. Surgem os jogadores de elite. Algumas companhias davam prêmios em dinheiro para os melhores jogadores (score registrado nos cartuchos dos jogos), outras enviavam emblemas para os jogadores que enviassem fotos dos seus scores, os emblemas eram costurados nas roupas, cada um sinali-

zando um nível e uma categoria alcançada pelos melhores jogadores. Os prêmios fortaleceram substancialmente a cultura dos jogos, atraindo novos consumidores (CRUDO, 2001).

Ainda conforme Crudo (2001), é também nessa década que a recente indústria dos games eletrônicos enfrenta uma grande crise. O chamado big crash dos games marca a história do setor na América do Norte. Devido à popularidade e crescente consumo, surgem inúmeras empresas, jogos, a indústria começa a explorar a propaganda nos jogos, muitos desses não apresentaram novidade, sendo remake de jogos anteriores. Alguns eram desenvolvidos em apenas 6 semanas para serem logo lançados, sendo que o tempo médio anterior era de 6 a 10 meses. Tudo isso, além da forte concorrência dos computadores de mesas que começaram a explorar os jogos eletrônicos, repercutiu no interesse do público. As vendas caíram, empresas faliram e os usuários perderam a confiança nos jogos.

A década de 1990 é marcada pela migração dos jogos de videogame para os computadores. Atrelado ao desenvolvimento da internet, os jogos de computadores dominam o interesse dos usuários. Surge um novo mercado e uma nova cultura de game. Finalmente, dentro dos limites investigativos dessa pesquisa, devemos pontuar que no início dos anos 2000, desenvolve-se uma nova modalidade de jogo eletrônico.

Os jogos sérios ou *serious games* são voltados para aprendizagem ou desenvolvimento de alguma competência/habilidade dos jogadores. O foco principal não é o mero entretenimento, mas a promoção de uma experiência multifacetada diferenciada, servindo a diversos interesses como treinamento, educação, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento emocional etc. Sua programação gráfica não difere muito dos jogos convencionais e cotidianos. São jogos que, assim como os outros, entretêm. Contudo, sua experiência abarca outras funções. Têm, portanto, uma jogabilidade atrelada ao aprendizado. O jogador utiliza seus conhecimentos para resolver problemas, de modo a treinar certas habilidades e aptidões lógicas. Seu desenvolvimento está associado ao surgimento e expansão da realidade virtual, visto que, como destacam Machado *et al.* (2011, p. 255), com esta tecnologia “[...] é possível simular computacionalmente ambientes reais, de modo a recriar cenários e situações vivenciadas no cotidiano”.

Vantagens e desvantagens no uso dos jogos

Quando falamos na utilização dos jogos eletrônicos como ferramentas para desenvolvimento cognitivo, logo somos levados a questionar sobre suas vantagens e desvantagens, de modo a tencionar o imaginário social, amplamente difundido, de que os jogos representam um malefício para as crianças e para os jovens, uma vez que, supostamente, reduziria a atenção e concentração dos jogadores, bem como potencializaria o desenvolvimento de características antissociais, levando ao isolamento daqueles.

Na imagem social hegemônica, o jogador é um ser sem relacionamento interpessoal, que vive “preso” em ambientes fechados, jogando por dias consecutivos. Fato que resultaria em maus cuidados com a higiene pessoal, relaxamento com afazeres domésticos e escolares, déficit de atenção com tudo aquilo que escape a realidade gamificada (BATISTA *et al.*, 1981).

Sem mencionar que, nesse imaginário, ainda é construído a atmosfera de que os jogadores, principalmente de jogos supostamente violentos, estariam vulneráveis a má influência desses jogos. Essa imagem é ativada quando acontece episódios traumáticos de massacres

e se descobre que os envolvidos eram usuários de jogos ditos violentos. Com isso, há um processo de redução retórica: todo jogador seria, assim, um potencial assassino. Como é possível evidenciar no debate sobre o massacre em Suzano¹:

Especialistas apontam semelhanças entre a tragédia de Suzano e a da Columbine High School, nos Estados Unidos, há 20 anos —nesta, os assassinos também jogavam videogame. No caso do massacre americano, o favorito era 'Doom', um dos pioneiros do tipo de tiro e em primeira pessoa. Segundo a polícia, a dupla brasileira queria matar mais do que os americanos, o que soa como se buscassem uma espécie de pontuação típica de jogos (VARELLA, 2019, online).

Sem menosprezar os possíveis efeitos negativos de certos jogos em determinados usuários, é preciso questionar o que dizem as pesquisas sobre as vantagens e desvantagens dos jogos no desenvolvimento psicológico, de modo a escapar a representação negativa, tão difundida pela mídia que, de forma sensacionalista, exploram esses acontecimentos, sem levar em consideração, normalmente, os estudos específicos sobre os jogos.

Em estudo sobre a exposição excessiva de adolescentes e jovens em idade escola aos jogos eletrônicos, Santos e Souza (2016) destacaram as influências negativas as quais tais usuários estariam submetidos. Nesse sentido, como pontuam, os efeitos negativos decorrem da falta de organização e descontrole pessoal, que resulta em uso dos jogos em excesso.

As autoras citam que, nessas circunstâncias analisadas, as principais desvantagens dos jogos em relação ao desenvolvimento cognitivo são: desinteresse por novas experiências, perda do foco de concentração, desinteresse pelo relacionamento social, atraso no processo de aprendizagem, danos orgânicos na esfera do sono e qualidade de vida.

O excesso na utilização dos jogos resultaria, menos de uma vontade individual consciente, mas dos processos sociais, afetivos, pessoais, muitas vezes, explorados pelos fabricantes de jogos. É de se considerar fatores externos e internos que mobilizam os afetos e emoções dos jogadores, de modo a produzirem uma vontade de sempre jogar. Sobre isso, descreve-nos Setzer:

A vontade do jogador está ativa, mas de maneira bem parcial, porque os movimentos que ele tem de executar são muito limitados, repetitivos e pré-determinados. Eles são feitos sem esforço e, portanto, não há necessidade de exercitar a força de vontade. Também não há esforço de concentração mental... O jogador fica tão excitado que não tem de fazer um esforço de vontade para continuar jogando. Ao contrário, necessita de um vigoroso esforço interior para parar de jogar, porque o jogo exerce uma tremenda atração (SETZER, 2005, p. 64)

Santos e Souza (2015) ainda mencionam os efeitos negativos para além da dimensão individual, isto é, como os jogos podem influenciar nas relações familiares e sociais. Levando-as a questionarem a postura familiar diante de tal risco silencioso, mas iminente. Assim, consideram que diante do excesso na utilização de jogos, cabe, inicialmente, um diálogo familiar para tentar detectar os motivos que estão reconfigurando a força atrativa desempenhadas pelos jogos. Para as autoras, os jogos têm as desvantagens de retirar os indivíduos da realidade física e lança-los em outro mundo. O que resulta numa perda inestimável de vivência. É como se houvesse uma subtração no tempo vivido e em sua qualidade.

Pensamos que, tal postura, defendida pelas autoras, decorrem de uma perspectiva conservadora que, distingue de forma muito radical entre realidade física e realidade virtual. Des-

¹ Aqui, faço menção ao incidente ocorrido em 13 de março de 2019, na Escola Estadual Professor Raul Brasil na cidade de Suzano (SP), no qual dois ex-alunos, Guilherme Taucci Monteiro e Luiz Henrique de Castro, assassinaram a tiros cinco estudantes e duas funcionárias da escola.

considerando, assim, a materialidade significativa da experiência gamificada. Entendemos que essa posição, acaba por desconsiderar os estudos sobre a realidade virtual e ampliada, naquilo que Pierre Lévy (2010) denominou de cibercultura. Segundo o qual, embora as relações sociais vivenciadas nesse novo espaço digital sejam diferentes daquelas relações que temos no mundo presente, não podemos desprezar as interações ali vivenciadas, em níveis muito diversos daqueles possíveis em outros espaços.

Com isso, significa que a materialidade das relações virtuais não pode ser desconsiderada quando pensamos na realidade gamificada. Espaços marcados por relações interpessoais com outros jogadores, espaço de socialização, e, por isso mesmo, espaço de construção de laços afetivos, relacionamentos.

Em relação as vantagens do uso dos jogos, cabe mencionar que há inúmeros trabalhos sobre a aplicação de jogos em contextos educativos. Ainda que esse não seja nosso foco direto, devemos pontuar que as pesquisas na área da Educação, principalmente da matemática têm postulado pela defesa do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, entendem que os jogos, para além de uma forma de lazer, revelam-se como um espaço de socialização, de desenvolvimento pessoal, do indivíduo se perceber como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Assim, destaca Antunes (2012) que, em sua dimensão lúdica, os jogos eletrônicos podem ser utilizados como ferramentas singulares no aprendizado.

Embora fundamentadas na área da educação, tais pesquisas, como a de Antunes (2012), levam em consideração os aspectos cognitivos potencializados pelos jogos. Nessa direção, Kishimoto (1996, p. 95) compreende que “O jogo com sua função lúdica de propiciar diversão, prazer e mesmo desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa [...], contempla o saber, o conhecimento e a descoberta”.

Desenvolvimento cognitivo de jovens adultos

As novas experiências podem evocar novos padrões de pensamento, caracteristicamente adultos, à medida que os jovens adultos questionam suposições e valores há muito sustentado. Os universitários e jovens adultos tendem a desenvolver o pensamento relativo, às vezes, chamado de pensamento pós-formal, em contraste com o pensamento rígido (PAPALAIA & OLDS, 2006).

Robert Sternberg propôs três aspectos da inteligência: componencial (analítica), experiencial e contextual (prática). Os aspectos experienciais e contextuais tornam-se particularmente importantes durante a idade adulta. Os testes que medem o conhecimento tácito, um aspecto da inteligência prática, são complementos úteis para os testes de inteligência na previsão de desempenho no emprego (PAPALAIA & OLDS, 2006).

A inteligência emocional inclui a própria compreensão de si mesmo, a compreensão dos outros e a capacidade de regular os sentimentos. Essas habilidades podem desempenhar papel importante no êxito na vida (PAPALAIA & OLDS, 2006).

Medidas da habilidade cognitiva, assim como a habilidade física, mostram declínio com a idade, embora esse declínio ocorra bastante mais tarde em habilidades como o vocabulário,

problemas diários de memória e solução normal de problemas (BEE, 1997).

Pode ainda ocorrer uma mudança na estrutura cognitiva na vida adulta, com inúmeras variedades de estágios pós-formal operacional, sugeridas pelos teóricos. O exercício de habilidades físicas ou cognitivas pode melhorar a performance em qualquer idade, embora o limite máximo possa declinar ao longo do tempo (BEE, 1997).

Jogos como ferramentas para desenvolvimento cognitivo do jovem-adulto

Em importante pesquisa, Aguilera e Méndiz (2005) constataram que os jogos eletrônicos potencializam o desenvolvimento de uma série de habilidades e conhecimentos. Conforme relatado pelos autores, os jogos podem auxiliar com a resolução de problemas, desenvolvimento de características estrategistas, podem auxiliar na organização do tempo, na organização pessoal e de elementos, bem como há dados que determinados jogos desenvolvem a habilidade de antecipar resultados lógicos, de modo a estimular, com isso o pensamento lógico-matemático e algumas habilidades cognitivas.

Sobre a influência ao desenvolvimento de comportamento agressivo como o de Suzano, Aguilera e Méndiz (2005) apontam que nos casos analisados, os usuários já apresentavam predisposição à violência e a agressividade, de modo que se pode concluir que os jogos contribuíram indiretamente no estímulo daquela predisposição. Nesse sentido, sustentam que o comportamento violento tem como fundamento desvios psicológicos já existentes e não os jogos em si. Assim, chamam atenção para os jogos como uma forma de expressão.

Os jogadores têm, nesses espaços, locais em que podem expressar seus desejos, vontades, quase sem consequência. Quando as fronteiras entre o virtual e a realidade são borradas, os sujeitos podem desenvolver características psicóticas, levando-o a interpretar a realidade em que vive como uma extensão do mundo virtual.

Como uma das características mais forte dos jogos é a possibilidade de reset, isto é, reiniciá-lo após algum acontecimento inesperado, quando acontece game over ou ainda diante de um incidente resultante de uma situação mal planejada, o jogador pode ser levado a expressar seus desejos mais obscuros no mundo real, acreditando que será possível reiniciar ou minimizando, como na realidade gamificada, as consequências do seu ato.

Por isso, Aguilera e Méndiz (2005) destacam a importância do acompanhamento psicológico e educativo pela família, pela escola e pela sociedade dos jogadores. Como pontuamos, as pesquisas recentes destacam o papel ativo dos jogos, no desenvolvimento cognitivo dos usuários, desde que tal processo tenha acompanhamento familiar básico e esteja atento aos indivíduos.

Como alertaram Aguilera e Méndiz (2005), embora os jogos não sejam os responsáveis diretos pelo comportamento agressivo, a imersão excessiva nessa realidade pode desencadear torções psicológicas na distinção entre realidade e virtualidade, de modo a potencializar o comportamento violento em indivíduos com pré-disposição, seja ela natural ou social.

Disso resulta que os jogos são importantes ferramentas para o desenvolvimento cognitivo do jovem-adulto. Embora a maioria das pesquisas acadêmicas foquem em crianças e adolescentes, é sabido que a faixa etária de maior utilização de jogos eletrônicos na atualidade são

os jovens entre 18-30 anos, conforme os dados da pesquisa Game Brasil, 2017 – Sioux Group.

Para Aguilera e Méndiz (2005), os jogos interferem na ampliação de funções cognitivas superiores, especialmente na motivação, na emoção e na concentração. Diferente do que circula no senso comum de que os jogos promoveriam déficit de atenção e concentração, os autores apresentam resultados em que os jogos auxiliaram no desenvolvimento da concentração e atenção. Isso porque, a maioria dos jogos exige que o jogador observe os diversos objetos apresentados na tela, o que contribui, inclusive, com o desenvolvimento de habilidade localização e representação espacial, visto que precisa guiar seu avatar no jogo.

A esse respeito, faz-se oportuno destacar que atrelado a uma metodologia educativa, os jogos eletrônicos podem ser utilizados como ferramenta no desenvolvimento cognitivo e emocional, potencializando maior interesse dos usuários por algumas temáticas. Nesse sentido, algumas pesquisas já apresentam dados sobre a melhora no desempenho de alunos quando da utilização de uma abordagem educativa gamificada (Kubiaki, 2015). Ou, ainda como os jogos eletrônicos podem potencializar a produção de emoções positivas, neutralizando agentes emocionais como a raiva e o medo (PAULIM, 2013).

E se tratando do público mais jovem, os jogos podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades relacionadas a empatia e a alteridade, visto que como o jogador pode assumir variados papéis, desenvolve-se uma visão mais ampla e geral das diversas dimensões sociais (Paulim, 2013), de modo a facilitar que o indivíduo possa se colocar no lugar do outro em situações conflitivas ou emocionalmente problemáticas.

Claro que não é qualquer jogo que oferece tais benefícios aos indivíduos. Mas é evidente que os jogos, todos eles, influenciam nas emoções dos usuários, podendo motivá-los para a realização de determinadas atividades. Nessa direção Rezende *et al.* (2013) apontam que:

Indivíduos com inibições de comportamento podem se desenvolver melhor ao utilizar jogos como o RPG, trazendo para fora condutas reprimidas, e tornando ações de mudanças no mundo virtual para o real. Interações entre fatores pessoais e situacionais desencadeiam ações, seus resultados são efeitos de ações que podem causar reforço ou punição (REZENDE *et al.*, 2013, p. 17).

Por isso, não podemos deixar de considerar os efeitos dos jogos na afetividade dos usuários. Contudo, é sabido que os processos afetivos gozam de um status menos prestigiado nas pesquisas acadêmicas. Desde de Descartes, pelo menos, a filosofia ocidental privilegiou os aspectos e processos cognitivos, desprezando as emoções, de modo promover uma fictícia cisão, isto é, uma separabilidade aparente entre cognição e emoção na construção do conhecimento. Nesse sentido, experiência emocional desencadeada durante as partidas dos jogos deve ser considerada na avaliação da utilização dos jogos no desenvolvimento cognitivo (PAULIM, 2013).

A seguir apresentarei uma tabela de alguns jogos “serious games” (jogos sérios) populares nesse segmento, categorizando-os por seu uso e por seu objetivo final:

Tabela 1 - Jogos usados nas práticas psicoterápicas

Serious Games	Categoria de Uso	Objetivo do jogo
BrainGame Brian	Ensino de Habilidades	Auxiliar no treino de habilidades e flexibilidade cognitivas, controle de impulsos e tarefas de memória
Clean House	Remissão Sintomática	Desenvolver recursos individuais de enfrentamento
Guardian Angel	Remissão Sintomática	Reconhecer e remover riscos de recaída, identificar situações de alto risco.
Junior Dectetive Training Programme	Estabelecimento de Vínculo	Aprimorar a compreensão emocional e habilidades sociais
MindLight	Ensino de Habilidades	Modificar a tendência atencional, diminuir a ansiedade ao longo do tempo
PlayAttention	Estimulação Cognitiva	Melhora da atenção, controle de impulsividade
Playmancer	Ensino de Habilidades	Autocontrole
Reach out central	Estimulação cognitiva e ensino de habilidades	Desenvolver habilidades de enfrentamento de estresse, melhorar humor e bem-estar de jovens adultos
The Journey to Wild Divine	Ensino de habilidades	Diminuir o estresse, promover relaxamento, aumentar a autoestima

Fonte: Autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que, para além do imaginário social que intensifica o estereótipo negativo do jogador, as pesquisas acadêmicas, tanto na área da educação, quanto na psicologia, apontam para o potencial educativo e transformador dos jogos eletrônicos, o que tem demonstrado suas vantagens como ferramenta de desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, tais pesquisas comprovam que, quando utilizados de forma adequada, sem excesso, com necessário acompanhamento familiar e, em alguns casos, psicológicos, os jogos eletrônicos tendem a auxiliar no desenvolvimento de inúmeras habilidades, inclusive melhorando o desempenho escolar, acadêmico, profissional, bem como potencializando a produção de emoções positivas e neutralizando agentes emocionais negativos como o medo e a raiva.

Para além dos mitos fabricados e dos estereótipos amplamente difundidos, os jogos demonstram-se como ferramentas importantes para a socialização dos usuários, por meio de fóruns, jogos online e as inúmeras comunidades que surgem em torno de interesses comuns em relação a determinados games.

Aquela velha imagem de que os jogos sequestram os indivíduos, apartando-os das relações interpessoais já não encontra respaldo nas atuais configurações dos jogos eletrônicos. Isso porque, diferente dos jogos dos videogames tradicionais, nos quais era possível apenas jogar duas pessoas por vez, o formato atual dos jogos de computadores permite a interação com milhares de jogadores de forma simultânea. Ao adentra em um jogo online, imediatamente o usuário tem contato com uma multiplicidade de pessoas, de várias localidades e de diferentes culturas. As partidas ocorrem de forma online e, em muitos casos, são assistidas por milhares de telespectadores que podem acompanhar além dos jogos, as interações entre os jogadores que, com auxílio de tecnologia de comunicação, transmitem sua imagem e voz enquanto jogam.

É muito comum acontecerem lives de partidas com jogadores mais experientes, acompanhadas por jogadores iniciantes e intermediários. Nesses eventos, há intensa interação por meio de chat, vídeo-chamadas. Citamos, por exemplo, os diversos canais no Youtube específicos para transmissão de vídeos de usuários jogando que constam com milhares de visualizações. Como destacou Lévy (2010), não é possível afirmar que nesses espaços virtuais inexistam relações sociais. São espaços outros de socialização.

Ainda cabe destacar que, como citamos, desde sua origem, os jogos eletrônicos apresentaram uma forte dinâmica social, anteriormente marcada pelos torneios de fliperamas, bem como pela constituição de laços sociais e emocionais entre aqueles que partilhavam do interesse por determinados jogos, formando aquilo que o sociólogo francês Maffesoli (2007) chamou de tribalismo pós-moderno. Claro que a chamada revolução digital impulsionou uma transformação estrutural nessas interações, criando um espaço sócio digital de dimensões inimagináveis. Contudo, aquela imagem do jogador antissocial e violento nunca se confirmou como hegemônica.

Por isso, esta pesquisa visou a tencionar o imaginário, quase que exclusivamente negativo, que produz a imagem do jogador como alguém jovem, antissocial e com interesses limitados, propenso a agressividade devido a exposição excessiva aos jogos. Para tanto, buscou-se agregar estudos sobre as vantagens dos jogos no desenvolvimento emocional e cognitivo dos jogadores, bem como evidenciou-se as desvantagens do excesso de utilização dos jogos, os efeitos familiares e sociais dessa situação. Demonstrou-se as singularidades do ambiente virtual, tendo por base a filosofia digital desenvolvida por Pierre Lévy, de modo a considerar o espaço virtual como ambiente propenso ao desenvolvimento e ampliação de interações sociais mediadas pelos jogos.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou investigar e levantar a problemática dos jogos como ferramenta do desenvolvimento cognitivo, de modo a verificar a importância da discussão aventada, reunindo informações sobre os aspectos negativos e positivo vivenciados pelos usuários de jogos eletrônicos. Nisso, considerou-se o papel ativo dos jogos na produção de emoções e sua potência em constituir-se como forma de expressão. Dessa forma, considerou-se que embora não sejam os responsáveis diretos pela agressividade, devido seu papel na produção e mobilização de afetos, os jogos podem desencadear a produção de imagens pessoais torcidas a respeito do mundo, de modo a borrar os limites entre virtualidade e mundo real.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, M. de; MÉNDIZ, Alfonso. Un balance de la investigación sobre videojuegos: análisis de efectos y valoración de su capacidad educativa. *Revista Texto Abierto*, v. 6, p. 9-52, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315772282_Un_balance_de_la_investigacion_sobre_videojuegos_analisis_de_efectos_y_valoracion_de_su_capacidad_educativa Acesso em: 05 maio 2021.
- AMORIM, A. A origem dos jogos eletrônicos. São Paulo: EDUSP, 2006.
- ANTUNES, C. *Trabalhando a alfabetização emocional com qualidade*. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção Didática).
- ARANHA, G. O processo de consolidação dos jogos eletrônicos como instrumento de comunicação e de construção de conhecimento. 2004. *Ciências e Cognição*, Ano 01, v. 03, pp. 21-62. Disponível em: www.cienciasecognicao.org. Acesso em: abril 2021.

- BATISTA, Mônica de Lourdes Souza *et al.* Um estudo sobre a história dos jogos eletrônicos. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, p. 0377, 1981. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/MjQ4.pdf> Acesso em: 15 março 2021.
- CRUDO, R. L. Advanced lessons & dragons: Aspectos benéficos do RPG, MUD e jogos computacionais. Cuiabá: EDUFMT, 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8857931-Ricardo-de-lucca-crudo-advanced-lessons-dragons-aspectos-beneficos-do-rpg-mud-e-jogos-computacionais.html> Acesso em: 7 abri 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- KUBIAKI, C. S. O Uso de Jogos Eletrônicos no Ensino da Matemática na transição do Ensino Fundamental I e II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134019/000979596.pdf?sequence=1> Acesso em: 8 abri 2021.
- MACHADO, Liliane dos Santos *et al.* Serious games baseados em realidade virtual para educação médica. Rev. bras. educ. méd, p. 254-262, 2011.
- MAFFESOLI, Michel. Tribalismo pós-moderno: da identidade às identificações. Ciências Sociais Unisinos, v. 43, n. 1, p. 97-102, 2007.
- MCGONIGAL, J. Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). Desenvolvimento humano (8. ed., D. Bueno, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- PAULIM, Rafael Eduardo. Mapeamento das relações entre perfis de jogadores, tipos psicológicos, emoções e componentes de jogos eletrônicos. Dissertação de Mestrado (Programa de pós-graduação em Psicologia). Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/35646> Acesso em: 05 maio 2021.
- PIERRE, Lévy. Cibercultura. Tradução: Lisboa: Editora 34, 2010. Título original: Cybercultur
- REZENDE, F. G. *et al.* JOGO ELETRÔNICO E SUA INFLUÊNCIA NAS EMOÇÕES DO USUÁRIO: UMA ANÁLISE SOBRE COMO OS JOGOS PODEM ESTIMULAR EMOÇÕES RELACIONADAS À APRENDIZAGEM, 1., 2013, São Paulo. Anais SBIE [...]. São Paulo: [s. n.], 2013. 265 p. v. 1. Tema: Jogo eletrônico e sua influência nas emoções do usuário: Uma análise sobre como os jogos podem estimular emoções relacionadas à aprendizagem. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/index>. Acesso em: 5 maio 2021.
- SANTOS, Nádia Maria Gomes; SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne. Influência negativa dos jogos eletrônicos no desenvolvimento cognitivo. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 14, n. 1, p. 458-463, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2918> Acesso em: 05 maio 2021.
- SETZER, Valdemar W. Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2005.
- SOUZA, M. V. O; ROCHA, V. M. Um estudo sobre o desenvolvimento de jogos eletrônicos. João Pessoa: Unipê, 2005.
- VARELLA, João. Massacre de Suzano reacende debate sobre má influência de games violentos. Folha, uol, 2019. Disponível em: <https://folha.com/i9jectuv>. Acesso em: maio. 2021.



Recursos tecnológicos e a prática docente: uma reflexão

Maria Clementina de Oliveira

Licenciada em Matemática/Ciências Físicas e Biológicas, Especialista em Educação Especial, em Língua de Sinais Brasileira, em docência do Ensino Superior, em docência do Ensino Superior de Língua de Sinais Brasileira, em Matemática, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho e em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho. Mestre e doutora em Ciências da Educação.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.3

RESUMO

Este estudo consiste em uma reflexão sobre o tema recursos tecnológicos aplicados na educação visando um debate sobre a prática docente diante das demandas sociais para uma educação pautada na tecnologia. A sociedade do século XXI demanda que a educação se apodere de novas propostas metodológicas de forma que os docentes da atualidade se sintam capacitados para reordenarem conhecimentos, alargarem suas estratégias e repensem sua prática. Sendo assim, iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica de autores estudiosos da temática como: Bacich e Moran (2018), Moran (2015), Kenski (2007), Santo, Moura e Silva (2020), Silva (2011), Stumpf (2010), entre outros. Ao longo do estudo é realizada uma discussão entre as ideias dos diversos autores de modo a se refletir sobre a importância das tecnologias para uma prática docente que atenda às necessidades dos aprendizes nativos da era digital, analisando os aspectos dificultadores, os entraves encontrados pelos docentes para a aplicação dos recursos digitais em sua prática cotidiana, a falta de recursos disponibilizados nos espaços escolares e a ausência de políticas públicas que tornem a formação continuada eficiente na qualificação dos profissionais. E como aspecto final dessa reflexão sugere-se a importância de investimentos na esfera educacional se o alvo é alcançar uma educação equitativa e de qualidade para todos os aprendizes.

Palavras-chave: educação. tecnologia. prática docente.

ABSTRACT

This study consists of a reflection on the subject of technological resources applied in education, aiming at a debate on teaching practice in the face of social demands for an education based on technology. The society of the 21st century demands that education take hold of new methodological proposals so that today's teachers feel able to reorder knowledge, expand their strategies and rethink their practice. Therefore, it began with a bibliographic research of authors who studied the subject, such as: Bacich e Moran (2018), Moran (2015), Kenski (2007), Santo, Moura e Silva (2020), Silva (2011), Stumpf (2010), among others. Throughout the study, a discussion is carried out between the ideas of the different authors in order to reflect on the importance of technologies for a teaching practice that meets the needs of native learners of the digital age, analyzing the hindering aspects, the obstacles found by teachers to the application of digital resources in their daily practice, the lack of resources available in school spaces and the absence of public policies that make continuing education efficient in the qualification of professionals. And as a final aspect of this reflection, the importance of investments in the educational sphere is suggested if one wants to achieve an equitable and quality education for all learners.

Keywords: education. technology. teaching practice.

INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica revolucionou os modos de percepção, de interação, de compreensão e de transmissão das informações em âmbito global, provocando mudanças significativas e transformadoras nas relações humanas no século XXI. Cenários mudam em questão de instantes, o mundo parece girar muito mais rapidamente.

A velocidade com que as informações vão e vem na atualidade remetem a uma impressão de que os limites espaciais deixaram de existir. Novos conhecimentos se aglomeram, se alternam quase que de modo instantâneo. Vive-se uma democratização dos saberes com a conectividade tecnológica, permitindo uma sociedade mais informada e mais consciente.

Diante deste quadro a escola não ficou de fora e não pode presenciar essas mudanças sem compreender que seu meio também vem sendo transformado. A educação e seu universo pedagógico, que tem como agente principal, o professor, precisa estar atenta para o que acontece hoje, para os recursos tecnológicos que se tornam cada vez mais acessíveis, para assim, potencializar a prática docente propondo uma perspectiva de ensino que atenda a real necessidade de seus educandos.

É com esta concepção, de que os avanços tecnológicos trouxeram mudanças sociais irreversíveis que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem que surge este estudo, considerando a relevância de se refletir acerca das ações adotadas pelo professor na utilização dos recursos tecnológicos de forma crítica e criativa.

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O contexto contemporâneo apresenta-se com a democratização e a liberdade de acesso aos mais diferentes recursos de comunicação e informação. As tecnologias de informação e comunicação, as tão faladas (TICs), além de ampliarem o acesso ao conhecimento contribuem para novas formas de se pensar o ensino e a aprendizagem no âmbito educacional. In SANTO, MOURA e SILVA (2020).

Portanto a necessidade de se utilizar os recursos tecnológicos na prática docente visando construir um processo de ensino aprendizagem intencional, crítico, dinâmico, moderno, criativo e motivador que proporcione ao professor ressignificar sua prática docente, é fator inadiável, que já vem ocorrendo, mas carece de conhecimento e domínio das ferramentas e de um olhar crítico sobre as vantagens e desvantagens que qualquer recurso apresenta. In SANTO, MOURA e SILVA (2020).

O foco desta reflexão são as TICs na área educacional, portanto serão aqui compreendidas dentro do que ensinam Santo, Moura e Silva (2020) como o agregado de quaisquer ferramentas tecnológicas interligadas entre si e que possuem como desígnio uma prática docente que direcione o emprego de softwares e das telecomunicações para ensino e aprendizagem, atendendo as demandas sociais contemporâneas.

As ferramentas tecnológicas com a finalidade educacional são denominadas de Recursos Educacionais Digitais (RED), entretanto é sabido que nem todos os recursos, permitem o acesso livre, aberto e gratuito, os recursos que possibilitam essa acessibilidade foram denominados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Recursos Educacionais Abertos (REA) abrangendo todo e qualquer material com configuração de mídia, oferecido de forma gratuita e que pode ser utilizado e adaptado por qualquer usuário de acordo como suas necessidades.

Esta concepção engloba todas as ferramentas, arquivos de mídias específicas, que possibilitam metodologias digitais, que diversificam a prática docente de forma que as aulas

contemplem os anseios e as necessidades dos aprendizes digitais, ou a chamada Geração Z, sendo recursos que dinamizam, motivam e despertam os processos interativos de ensino e de aprendizagem. Os exemplos mais usados são: tablets, smartphones, notebooks, computadores, câmeras digitais, televisão, rádio.

OS RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS (RED'S)

Os RED's chegam com o intuito de ampliarem o leque metodológico da área educacional, enriquecendo e dinamizando as várias estratégias e etapas para uma aprendizagem ativa e significativa, mas como percebido o professor continua sendo a figura essencial em todo esse processo. Santo, Moura e Silva (2020) alertam que ele precisa estar consciente que é seu o papel de mediador e ressignificador dos conhecimentos.

Silva (2011) destaca a importância de uma prática pedagógica, que faça uso dos RED's de forma intencional, planejada, pensada e arquitetada para a construção de um conhecimento que seja significativo e transformador, já que os RED's desconectados de uma proposta educacional podem proporcionar resultados contrários aos esperados, provocando e aprofundando ainda mais as desigualdades entre os grupos de escolares.

Percebe-se assim que a simples inserção das tecnologias na esfera educacional sem a devida apropriação e domínio por parte de professores e também dos alunos, sem a efetiva aprendizagem ativa podem aparentar uma alternativa de transformação falseada pelas condutas tradicionais, construídas historicamente, que se pautam apenas na transmissão e memorização dos conhecimentos.

Bacich e Moran (2018) ensinam que está sob a responsabilidade do professor pensar em estratégias, metodologias e recursos que tenham como meta facilitar e otimizar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem do aluno, direcionando o educando para a reflexão, a reconstrução dos saberes, utilizando a tecnologia e os recursos para seu aprendizado.

É essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. (BACICH, MORAN, 2018, p.16)

Ao construir o planejamento das suas aulas, o docente necessita personificar sua prática em decorrência dos sujeitos, público de sua ação, pois o uso dos RED's deve pressupor o atendimento igualitário, equitativo e flexível a todos os aprendizes. Os professores devem ofertar uma prática pedagógica que permita ao educando se apropriar do conhecimento tecnológico.

[...] a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. (BACICH, MORAN, 2018, p.16)

Como ressaltam os autores um ensino de qualidade perpassa pelo domínio dos conhecimentos, pelo domínio de metodologias e claro pela apropriação e disponibilidade de recursos que proporcionem a uma aula planejada e pensada para a diversidade um alcance igualitário em que as diferentes formas e necessidades de aprender sejam contempladas.

Para o alcance dessa prática a formação continuada representa fator essencial, pois as inovações são constantes e o acompanhamento do avanço tecnológico precisa fazer parte do cotidiano da vida profissional do educador, visto que, o professor atuante não pode mais ignorar os RED's na medida em que é preciso oferecer ao aprendiz uma educação que o qualifique para o mundo informatizado.

As novas tecnologias passam a fazer parte do cotidiano dos professores que se utilizam dela para dinamizar suas aulas com ricos exemplos que complementam as informações dos livros didáticos e que contribuem para o entendimento dos alunos, com base na inserção da tecnologia como instrumento de mediação qualitativa no ensino-aprendizagem (SANDRE, 2018, p.1).

Todavia é preciso ressaltar o que educadores como Gilberto Lacerda¹, citado por Santo, Moura e Silva (2020), alertam que em cursos voltado para a formação acadêmica de docentes, praticamente 90% dos cursos, segundo o educador, não possuem em sua grade formação curricular voltada para o uso de recursos digitais e tecnológicos aplicados para a educação. Sendo assim os futuros professores, mesmo recém concluintes de suas licenciaturas continuam com déficits que incidirão sobre suas práticas.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA DOCENTE EFICAZ

Esta realidade ocorre mesmo após as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) indicar nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior que deveria ser ofertado aos professores formação que ampliassem, aprimorassem e qualificassem a prática docente de modo que estes profissionais ao terminarem seus cursos de licenciaturas estivessem preparados para aplicarem metodologias compatíveis com as aspirações da sociedade globalizada. (BRASIL, 2015).

Diante da relevância deste assunto e diante das demandas sociais o tema é reiterado nas diretrizes aprovadas em 2019, que destacam novamente e de forma incisiva a importância de formar educadores capacitados em manusear os recursos tecnológicos de forma crítica, reflexiva e ética visando a produção de uma prática docente dinâmica, versátil, diversa e acessível que atenda a demanda dos educandos. (BRASIL, 2019).

Destarte a ausência de compromissos e de investimentos na esfera educacional visando uma educação de qualidade, que proporcione ao docente uma prática eficaz, continuam sendo um dos grandes entraves. É evidente que assegurar garantias apenas nos documentos não afiançam que políticas sejam desenvolvidas no sentido de endossar a efetiva execução do que se sugerem nas diretrizes.

A proposta educacional brasileira vigente tem como axioma primordial a Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa para Todos, UNESCO (2015), o que impõe mudanças políticas, sociais, culturais e que chegam à escola exigindo respostas educacionais humanísticas, que entendem o discente como indivíduo único que precisa ser mais do que respeitado, precisa ser valorizado e estimulado em suas peculiaridades e potencialidades presentes em qualquer um.

Os recursos educacionais digitais além de proporcionarem novas possibilidades de interação e de dinamicidade na busca pelo conhecimento, introduzem a necessidade de incluir o

¹ Professor da Universidade de Brasília (UnB).

educando no mundo digital, exigindo dele uma imersão. Essa imergência instiga a resiliência, a aspiração por novos saberes, provocando o desenvolvimento de habilidades e competências de multiletramentos, atributos exigidos pela sociedade atual. In Vidal e Miguel (2020).

Fica evidente, diante do exposto, a relevância de políticas educacionais que de fato promovam uma educação de qualidade, acessível e democrática, que alcance todos os segmentos da sociedade em todos os níveis, modalidades e especificidades. Visto que o professor por mais que se esforce não irá alcançar a almejada eficiência, se a formação continuada não lhe for assegurada e em consonância os recursos digitais mínimos para o desenvolvimento de sua prática.

Vidal e Miguel (2020) destacam a importância de um acesso equivalente ao conhecimento com o uso de práticas pedagógicas centradas nas tecnologias de informação e comunicação, ofertando ao aprendiz uma aprendizagem significativa, ativa, crítica, transformadora, que ressignifique os saberes, pois só assim ele estará preparado para fazer frente aos desafios impostos pela sociedade do século XXI, excessivamente tecnológica, conectada e informacional.

Kenski (2007) ressalta que os recursos educacionais digitais são aliados que enriquecem a prática na sala de aula, a prática pedagógica, pois:

[...] passam a ser os novos aliados no processo de aprendizagem, permitindo a educadores e educandos desenvolver seu pensamento, de forma lógica e crítica, sua criatividade por intermédio do despertar da curiosidade, ampliando a capacidade de observação de relacionamento com grupos de trabalho na elaboração de projetos, senso de responsabilidade e coparticipação, atitudes essas que devem ser projetadas desde cedo, inclusive no espaço escolar (KENSKI, 2007, p.45).

Estudos retratam que os aparatos tecnológicos possibilitam experiências diversas que vão além do entretenimento, que ampliam o acesso e conseqüentemente facilitam a inclusão de aprendizes com diferentes necessidades, tanto ao mundo digital, quanto à construção de novas aprendizagens. Porém é preciso estar atento para grupos que estiveram excluídos e que diante dos déficits que a educação brasileira vive, continuam, mesmo com os recursos tecnológicos em pauta. STUMPF (2010).

A possibilidade de reutilização, de adaptação, de reconfiguração e de flexibilidade que os recursos digitais possuem fazem deles ferramentas ainda mais importantes e acessíveis, sendo um primíssimo contributo para discentes que possuem alguma dificuldade ou problemas de aprendizagem, ou mesmo alguma deficiência que demandam adaptações/recursos mais significativos. STUMPF (2010).

Contudo as dificuldades continuam e não são sanadas com só com as metodologias e estratégias tecnológicas, mesmo que personalizadas, exigem, portanto, um olhar sempre atento dos educadores pois apesar das novas tecnologias serem grandes aliadas pois visam facilitar o trabalho docente, elas exigem domínios linguísticos com multiletramentos.

A ausência ou a precariedade desta competência constitui-se em uma barreira de significativa grandeza visto que, como retratam muitos estudos, a sociedade brasileira é composta por vários grupos considerados analfabetos funcionais o que dificulta a real acessibilidade a esses recursos, por essa parcela já excluída, por não terem desenvolvido de forma plena uma competência que lhes permitam exercerem sua cidadania, o que assevera ainda mais a distância entre os grupos. STUMPF (2010).

Sendo assim, mais uma vez, destaca-se aqui que as tecnologias apesar de modificarem, dinamizarem e tornarem a prática pedagógica mais democrática, de permitir uma maior participação e interação das partes envolvidas no processo de ensino e de aprendizagens consentindo que metodologias ativas e aprendizagens significativas sejam colocadas em práticas, elas não garantem uma real acessibilidade ao conhecimento e o papel do professor é essencial em todo o processo. Moran (2015).

Entretanto um outro aspecto enfatizado por Nogueira (2018), não pode passar despercebido por essa reflexão: a importância da autorreflexão do professor em relação a sua prática, em relação ao que deseja com suas ações diante do seu alunado. Pois inovar na sala de aula não consiste apenas no domínio de ferramentas tecnológicas, que já consiste, sim, em um desafio, diante inclusive do exposto ao longo deste estudo, mas, o desafio maior está em compreender o real significado e contribuição destas ferramentas para uma aprendizagem ativa.

E aqui entra outro elemento que também não pode ser ignorado: os sentimentos de ansiedade, inquietação, desânimo, e até de incompetência profissional provocados pela imposição por mudanças em suas metodologias, emoções que o docente é exposto cotidianamente em seu ambiente de trabalho. Esses desconfortos precisam ser acompanhados, autorrefletidos e compreendidos, pois eles explicam, muitas vezes, as causas de reações de resistência ao inovador. In Nogueira (2018).

A discussão aqui levantada é longa e perpassa por vários elementos que não se esgotam em uma pequena análise como esta, finaliza-se aqui a reflexão, mas fica a sugestão da necessidade de um contínuo estudo, debate e pesquisa científica nas duas grandes áreas, preferencialmente de forma concatenada: educação e tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar ao longo dessa reflexão, o manuseio dos recursos digitais aplicados na educação de forma intencional, construída de forma consciente e crítica proporcionam uma atividade educacional contextualizada, atrativa, interessante desencadeando em uma aprendizagem ativa, criativa para os aprendizes.

Pois é inegável que as ferramentas digitais são recursos benéficos e efetivos para a prática pedagógica nas escolas, tanto para docentes como para os discentes e se faz presente no dia a dia de toda a sociedade de forma, mais ou menos, intensa e o seu uso representa um caminho sem volta.

Os elementos apresentados dimensionam a importância do tema, ressaltam a relevância de debates e de pesquisas que desmistifiquem e cerceiem o educador de conhecimentos que o façam sentir-se seguro, abalizado, capaz e preparado para usar e usufruir juntamente com seus escolares das facilidades, acessibilidades e dinamicidade que estes recursos oferecem.

Diante de todos os benefícios é preciso investimento na esfera educacional com:

- Capacitação continuada para os professores;
- Equipar os espaços escolares com recursos e conectividade; e claro

-Aumentar os investimentos, incentivando o uso e novos estudos que investiguem, descubram e barateiem os recursos digitais tecnológicos para a educação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 87-90. 10 fev. 2020.

KENSKI. Educação e tecnologias. 2º ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NOGUEIRA, N. Metodologia x tecnologia: rupturas para uma nova escola. 2018. Disponível em: <http://nilbonogueira.com.br/metodologia-x-tecnologia/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SANTO, S. A. C. E.; MOURA, G.C.; SILVA, J. T. O uso da tecnologia na educação: Perspectivas e entraves. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 04, pp. 31-45. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/uso-da-tecnologia>. Acesso em: 12 nov 2022.

STUMPF, M. R. Educação de Surdos e Novas Tecnologias. Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis. UFSC, 2010. p 34.

SILVA, A. C. da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 19, n. 72, p. 527-554, 2011.

SANDRE, L. P. Novas tecnologias no curso de história: uma didática possível. Faculdade Quirinópolis, Goiás, 2018. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/27_Novas_Tecnologias_no_Curso_de_Hist%C3%B3ria.pdf <http://pos.historia.ufg.br/up/113/o/27>. Acesso em 12 nov 2022.

UNESCO. Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>. Acesso em 06 jan. 2019.

VIDAL, A. S.; MIGUEL, J. R. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.14, N. 50 p. 366-379, Maio/2020 - ISSN 1981-1179. Edição eletrônica disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 12 nov 2022.



O uso de ferramentas digitais colaborativas na área de língua portuguesa

Margarete Aparecida Ligeiro

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.4

RESUMO

Muitas são as contribuições das TDICs para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez em que estamos em um momento de revolução tecnológica em todos os setores, e inclusive nos espaços escolares. Dessa forma, há uma urgência na reorganização dos currículos educacionais, para que sejam feitas mais rapidamente o processo de inclusão digital, para professores e alunos. Nesse viés, a escola pode, certamente, apropriar-se das ferramentas das tecnologias colaborativas para ofertar aos educandos as mais variadas formas de ensino e aprendizagem, ampliando assim, o conhecimento dos mesmos. Podendo dessa maneira, transformar o ensino meramente mecânico em um ensino significativo e eficiente. E ainda se faz necessário ressaltar aqui, o papel do docente junto aos alunos, que deverá corresponder à nova modalidade de ensino tecnológico, recebendo formação adequada, para que o mesmo possa de fato a partir de sua especialidade tornar a aula um produto desafiador e problematizador, que leve seus alunos em busca de resoluções, que os instiguem a querer aprender mais.

Palavras-chave: ferramentas digitais. colaborativas. língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

Tornar indivíduos competentes da língua materna portuguesa é uma tarefa difícil, que demanda trabalho colaborativo. E as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) complementam o sentido do ensino e aprendizagem em espaços escolares e não apenas auxiliam, mas também transpõem as ideias de como transformaram tais situações de ensino em Língua Portuguesa. Esta apresentação tem como objetivo mostrar exemplos de uso de diferentes ferramentas digitais - em especial nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, com foco no Ensino Médio.

Nesse sentido, o artigo deseja compartilhar ideias sobre a abordagem das ferramentas digitais colaborativas, pois as mesmas vêm atendendo as expectativas na área da educação, como princípio ativo entre professores e alunos. Sendo as mesmas utilizadas como recursos metodológicos, das quais se tornam grandes aliadas para que o ensino seja significativo aos estudantes, despertando-os para o uso e apropriação das ferramentas digitais de forma a promover a inovação dos conceitos, de uma educação voltada para uma cultura digital, onde os mesmos sejam os protagonistas do seu próprio aprendizado.

Ainda dentro desse tema, é importante ressaltar, que as ferramentas colaborativas produzem um nível de satisfação e engajamento entre professores, alunos, equipe pedagógica, família e comunidade. E assim, a partir da tecnologia, a informação constitui-se como base para o conhecimento em um espaço criativo de múltiplos recursos metodológicos, que despertem nos estudantes o pensamento crítico e a capacidade de inovar e aprender continuamente, diante de um cenário com diferentes recursos digitais e acesso à informação.

Ferramentas Colaborativas Aplicadas ao Ensino de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio.

A linguagem, seja ela qual for, tem como objetivo a comunicação verbal e não verbal, onde o ser humano vai ao longo de sua vida estabelecendo uma relação de conhecimento e

apropriação da mesma. Assim, ao nos comunicarmos expressamos nossos desejos, sentimentos e conhecimento sobre determinado assunto.

Dessa forma, muito antes de ingressar em uma escola para ter os primeiros contatos linguísticos, já se tem uma linguagem usual cotidiana, que torna os falantes sociáveis, onde aprendem com a voz do outro. E nesse sentido, contata-se a partir da fala de Bakhtin, 2003:

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que rodeiam. (Bakhtin, 2003 [1952-53/1979], p. 283).

Mediante estudos, Bakhtin (2003), deixa claro que há uma dialogicidade entre os falantes, pois os mesmos não são apáticos e agem em um enfrentamento, sendo reflexivo diante de cada situação. Assim, o uso de ferramentas colaborativas nos espaços escolares, tendem a melhorar o processo de aprendizagem, pois os estudantes experienciam na prática os saberes, dos quais a interposição do outro é importantíssimo, uma vez que se abre espaço para uma aprendizagem reflexiva e crítica.

Isso acontece, porque a forma estrutural das práticas pedagógicas, devem mesclar experiências várias, oportunizando ao aluno, ser o sujeito do seu próprio conhecimento, participando efetivamente em seu desempenho escolar, medindo assim, sua aprendizagem, que passa a ser um termômetro para o mesmo, que buscará novas formas de aprender significativamente.

E assim, cabe ainda contemplar o uso das ferramentas digitais colaborativas na área da educação, focando o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. E mediante contexto de aprendizagem, se tem um grande desafio que é transformador para professores e alunos.

Uma vez que, com o advento da tecnologia temos a integração com as práticas em sala de aula, e que elas são relevantes para que o ensino e aprendizagem aconteçam, as mesmas devem ser mediadas por uma evolução tecnológica, que possam auxiliar o alunado, o qual se encontra cada vez mais plugados às tecnologias Digitais.

[...] é muito difícil pensar que as atividades de ensino-aprendizagem possam ocorrer exclusivamente em ambientes presenciais. Na realidade, o processo educacional é predominantemente uma relação semipresencial. É impossível pensar que todas as atividades educativas previstas ocorram exclusivamente no espaço da escola, na sala de aula, diante de um professor. (KENSKI, 2015).

Diante desse contexto, descortina-se as chamadas metodologias ativas que ajudam a transportar a teoria para a prática em Língua Portuguesa e Literatura, para alunos do Ensino Médio, que participam efetivamente do processo cognitivo na elaboração de seu conhecimento crítico e reflexivo.

Ainda nessa linha de pensamento, as TDICs, os contextos sociais de interação, incorporam na elaboração de textos, o que se denomina de códigos, novas linguagens, que vão formando novas estruturas linguísticas, que são conhecidas como multimodalidade ou múltiplos significados, exigindo assim, novas compreensões textuais orais ou escritos.

Para Moran (2018, p. 17), o ensino híbrido permite, a professores e alunos é “ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. Essa ideia permeia os espaços escolares, que em uma ação prudente, reflete e discute a inserção da tecnologia nas salas de aula, de forma que tanto o professor quanto o aluno possam, de fato exercerem

a compreensão e o uso adequado das metodologias ativas em seu favor.

Tais mecanismos metodológicos centralizam no protagonismo do estudante fica claro, e estabelece assim, uma conexão direta do mesmo, tornando-o um sujeito que participa e reflete sobre suas ações no quesito ensino e aprendizagem. Podendo assim, mediante contexto educacional, inovar-se por meio de atitudes colaborativas e reflexivas.

Assim, o protagonismo vai além das metodologias colaborativas, pois com elas o aluno pode ter o enfrentamento de novos papéis, que lhe são atribuídos durante o percurso de ensino e aprendizagem.

[...] convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira, ele deixa de ser aluno. (MATTAR, 2017).

Nesse contexto, as metodologias colaborativas contribuem para o ensino de Língua Portuguesa e Literaturas, pois os alunos podem junto aos professores desenvolverem atividades de gamificação, por exemplo, que estão atreladas às resoluções de situações-problemas, os quais se tornam desafiadoras para os mesmos. E dessa maneira, estudos comprovam que a aprendizagem se dá de forma significativa para os alunos.

Seguindo a mesma linha de estudo, Weiler (2006) acrescenta: “Os avanços tecnológicos estão presentes em toda a parte. Não há como ficar indiferente a isto. Pois está presente no dia a dia de todos os indivíduos, trazendo novas informações como uma nova forma de comunicação [...]”. Assim, para o autor as estruturas cognitivas como estruturas hierárquicas de conceitos são representações de experiências sensoriais do indivíduo, onde novas aprendizagens podem ser retidas de maneira eficazes, quando estão previamente contextualizadas, podendo assim, permitir novas assimilações conceituais, a partir do conhecimento prévio do aluno sobre o tema em estudo.

Isto posto, quando o aluno se sente motivado por uma situação-problema, da qual ele tem que buscar uma resposta assertiva, ele passa da teoria à prática com intuito focado em buscar compreender a proposta que lhe foi atribuída. E assim, constrói um novo direcionamento a sua aprendizagem, que vem com o sentir-se desafiado a resolver tal problematização. E dessa forma, acontece a aprendizagem significativa.

Entende-se então, que a aprendizagem significativa se dá pelo processo, onde uma nova informação cerca-se por uma atribuição importante na estruturação da aprendizagem do sujeito, e que essa estrutura chamada cognição é uma rede estrutural hierárquica, que advém de conceitos abstraídos de conhecimentos prévios, experimentados anteriormente pelo indivíduo.

Compreende-se a estrutura da aprendizagem como diferenciação cognitiva, ideias gerais, amplas e inclusivas, informações específicas e integrativas. As mesmas se interligam possibilitando aos aprendizes desenvolverem suas próprias autorias, bem como a criação de vídeos, imagens, álbuns entre outros.

Mediante imagem, constata-se que a aprendizagem demanda modificações na estrutura mental de aprendizagem e não se caracteriza por apenas acréscimo, e sim, por ancoramento a partir dos registros anteriormente organizados no processo de ensino e aprendizagem do sujeito aprendiz.

E ainda se completa na fala de Freire (1991, p. 35), “sempre há tempo para aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual”

Metodologias ativas no ensino de língua portuguesa com foco no ensino médio

Em plena expansão das tecnologias, se faz necessário pensar sobre as metodologias ativas e ou colaborativas aplicáveis aplicadas ao contexto do ensino da Língua Portuguesa, voltadas para o Ensino Médio. Assim, o estudo buscou na revisão de literatura, componentes metodológicos, que estão sendo utilizados pelos professores nos espaços escolares.

Nesse sentido, há uma urgência na reformulação do currículo e planejamento escolar, uma vez que os alunos se encontram cada vez mais interconectados nas mídias sociais. Refletindo sobre o processo de inclusão digital na escola, há muito ainda o que se pensar. Uma vez que nem todos os contextos escolares estão adaptados, para que professor e aluno possam fazer uso das mais variadas ferramentas digitais.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes fica deficitário, pois o não acesso das TICs nas escolas, torna-se um dificultador para a aplicabilidade das novas metodologias de ensino. Ademais, tendo como base o uso das metodologias ativas, afinal, como pontua Kenski (2012), “novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam”.

Nesse viés, o artigo buscou as mais variadas formas metodológicas de uso tecnológico para que as aulas de Língua Portuguesa tenham uma nova forma e que possa atrair os estudantes, desafiando-os em busca de soluções para as mais variadas situações de aprendizagem.

Assim, o uso das mídias para o ensino médio, permite a inclusão de ferramentas do cotidiano nas escolas e com isso, abre-se espaços onde os estudantes podem contextualizar, despertar emoções, entre outros, de forma a promover o ensino e aprendizagem nos mais diversos espaços sociais.

Segundo Moran (2007, p. 90) “O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. [...] Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos”. Depreende-se que ainda há muito que os professores precisam desbravarem para a aplicabilidade das metodologias ativas em suas práticas, para que assim, os mesmos possam se sentirem seguros e dominarem, didaticamente, tais ferramentas.

Ainda, de acordo com Torres, Alcantara e Irala (2004, p. 141), “A aprendizagem colaborativa resulta num conhecimento que provém de uma discussão grupal consensual, construída pelo diálogo, num pequeno grupo, onde há um trabalho conjunto de colaboração entre os alunos e o professor”. Nota-se que a aprendizagem colaborativa deve vir vinculada ao currículo, ao planejamento e estratégias mediados pelo professor, e que as mesmas devem ocasionar mudanças, e que essas mudanças devem provocar no aluno um senso desafiador e ao mesmo tempo, uma condução ao ensino e aprendizagem.

Ainda cabe ressaltar, o quanto as tecnologias digitais acrescentam as novas experiências metodológicas educacionais. E é nesse sentido, que se faz necessário inserir aqui, o quão importante são os recursos ofertados pelas mesmas, e o quanto ajudam na composição de

práticas pedagógicas mais estimulantes bem como, os simuladores, vídeos interativos, livres convencionais, fóruns on-line e as mais variadas plataformas de estudo, que se apresentam nos contextos educacionais e que são envolventes tanto para o professor como para o estudante.

Nesse contexto, é provável que educadores e educandos sejam engajados em um processo desafiador do conhecimento, e que ambos passam a ser elementos importantíssimos no processo de construção coletiva, aproximando o conhecimento aos mesmos, de forma mais eficaz e significativa.

A competência específica da BNCC em Língua Portuguesa deixa claro que:

Depreende-se, que as metodologias de aprendizagens ativas estão cada vez mais inseridas como estratégias metodológicas, que se destinam ao saber e ao desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, desmitificando o conceito de uma aprendizagem nos moldes tradicionais de ensino.

Pode-se também, optar pela aprendizagem baseada em projetos, que exige dos alunos um envolvimento com os trabalhos e desafios na resolução dos problemas propostos como ensino e aprendizagem, onde o mesmo deverá ligar-se ao trabalho colaborativo e coletivo, o qual deverá buscar externamente a realidade dos mesmos, com intuito de solucionar a situação-problema proposta em aula. (MORAN, 2014, p. 17).

Sendo assim, a educação pode ainda, contar com a aprendizagem baseada em problemas, a qual nasceu na Holanda em 1960, e é bem aceita na atualidade, onde o aluno está sob orientação do professor. E os mesmos deverão fazer levantamento de questionamentos e problematização, buscando assim, interpretações que resultem em soluções possíveis.

Em suma, são muitas as metodologias, que podem ser agregadas ao currículo de Língua Portuguesa e Literatura para Ensino Médio, e as mesmas vem de encontro com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual está presente na competência cinco, e que pressupõe que se deva compreender, utilizar e criar tecnologias de forma ética, responsável, significativa, crítica e reflexiva.

Cabe aqui ilustrar o estudo, trazendo a luz do conhecimento a área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio. Competências específicas e habilidades, a qual se declara na Competência Específica 1:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

A competência deixa claro que o jovem durante a sua passagem pelo ensino médio, os mesmos deverão desenvolver uma compreensão global e sistemática no que se refere as múltiplas modalidades linguísticas. E ainda deseja que os jovens estudantes possam explorar e perceber, como essas linguagens se entrecruzam hibridamente em textos semióticos e multisemióticos de complexidade e profundidade, onde os mesmos possam se colocar socialmente, fazendo interpretações críticas construtivas a partir da leitura de mundo.

Em vista disso, os mesmos possam perceber a importância dos recursos aliados às tecnologias para o uso das diversas linguagens em benefício próprio, e que assim, eles possam

interagir midiaticamente em suas relações sociais e profissionais.

E assim, a partir da pesquisa, tem-se a plena consciência de que o foco das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, não estão mais centradas no ensino apenas expositivo, realizado pelo professor, mas a elas somam-se as novas metodologias colaborativas, que torna o aluno o protagonista de seu próprio conhecimento.

E para que isso aconteça nos contextos escolares, o professor precisa despir-se da roupagem velha, tirando a poeira e a foligem dos velhos hábitos, quebrando paradigmas e acrescentando-se a ele uma nova roupagem, a do conhecimento tecnológico de que tanto se tem falado na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o artigo trouxe algumas contribuições importantes para a comunidade acadêmica sobre o uso das metodologias colaborativas, e assim, percebeu que as mesmas podem levar aluno e professor, para muito além do conteúdo programático, ofertando-lhes a possibilidade de ampliarem e desenvolverem o pensamento criativo, possibilitando assim, uma autonomia no trabalho colaborativo.

Ainda nesse caminhar tecnológico na educação, tem-se um longo percurso a ser desbravado, pois as metodologias ativas, ainda merecem maior compreensão e formação tanto para o educador, quanto para o educando. E a Instituição chamada “escola”, precisa cercar-se, primeiramente, com os aparatos tecnológicos, que em muitos espaços escolares ainda não fazem parte desse cenário educacional. Causando assim, um atraso no uso e aprendizagem das ferramentas digitais efetivamente e de forma uniforme para todos.

É importante ressaltar, porém, que há uma movimentação muito grande para que a educação seja incluída na tecnologia o mais rápido possível, pois com o cenário atual, onde os palcos escolares tiveram suas cenas gravadas pelas aulas on-line, não dá mais para longas e demoradas esperas, para o acesso à informação tecnológica, que todos educadores e educandos tem o direito. Em suma, o uso das metodologias colaborativas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, deixaram o velho cenário das aulas expositivas, que estão gradativamente sendo adaptadas com as mais variadas ferramentas digitais, que deixam as aulas mais interessantes e alunos mais desejosos em saberes e participação.

Tudo isso, se deve aos métodos colaborativos, que ofertam a alunos e professores as mais variadas formas de criação de situações de aprendizagem, onde as trocas são significativas entre o grupo. Promovendo assim, a autonomia, pensamento crítico, ampliação do conhecimento por meio de rodas de conversas, trocas de ideias, reflexão sobre o conteúdo estudado, entre outros benefícios.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M.M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal.. São Paulo, 2017.

Brasil. (2011) Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. A Educação na cidade. São Paulo: Cortez, f. 72, 1991. 144 p.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2015.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2012.

MATTAR, J. Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979].

MORAN, J. M. A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

TORRES.P; ALCANTARA, P.R.; IRALA, E.A.F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa de ensino-aprendizagem. Curitiba: In: Revista diálogo educacional., 2004.



Inovações pedagógicas para o século XXI e os desafios educacionais

Kelly Cristina Cassaro Zandomineghe

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia. Especialista em Linguística aplicada ao ensino da Língua e Literatura pela faculdade Castelo Branco (FCB), e Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela faculdade Castelo Branco (FCB). Graduada em Licenciatura Plena em Letras: Português/ Inglês pela Faculdade Castelo Branco (FCB). Lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental EMCOR "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" no Município de Colatina- ES.

Mariana Cassaro Mantovani

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia. Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela faculdade Castelo Branco (FCB) e Especialista em Educação do Campo pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduação em: Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Castelo Branco (FCB), Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Norte do Pará (UNOPAR) e Licenciatura em História pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP). Lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental das Séries Iniciais EMUCOR "Anchieta" no Município de Colatina- ES

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.5

RESUMO

O estudo procura discutir as novas inovações pedagógicas para o século XXI, os desafios educacionais enfrentados, suas causas, finalidades e contribuições na formação do jovem, obtendo-se de uma investigação exploratória, desenvolvida pela análise bibliográfica de autores especialistas neste assunto. Ao voltar o olhar para esse contexto educacional, o artigo percebeu que é preciso uma educação que não se restrinja apenas a um conhecimento engessado, pronto e tecnicista, mas uma educação que abrange os processos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino, pesquisa e nas manifestações culturais, bem como maneiras diferentes de ensinar, de forma que o conhecimento faça parte da felicidade, assim, metodologias as quais possam despertar o novo interesse pela educação.

Palavras-chave: formação integral. inovações pedagógicas. metodologias.

ABSTRACT

The article seeks to discuss the new pedagogical innovations for the 21st century, the educational challenges faced, their causes, purposes and contributions in the formation of young people, resulting from an exploratory investigation, developed by the bibliographic analysis of authors specialized in this subject. When looking back at this educational context, the article realized that an education is needed that is not restricted to a plastered, ready and technical knowledge, but an education that encompasses the processes that develop in family life, in human coexistence, in teaching institutions, research and cultural manifestations, as well as different ways of teaching, so that knowledge is part of happiness, thus, methodologies which can arouse a new interest in education.

Keywords: comprehensive training. pedagogical innovations. methodologies.

INTRODUÇÃO

A metodologia aplicada no âmbito educacional tem uma visão igualitária no que diz respeito à formação. Diante de tantas incertezas, os princípios pedagógicos são os mesmos e não visam contribuir com a formação integral do jovem, e sim, apenas em sua preparação para a inserção social, por meio de metodologias e instrumentos pedagógicos desenvolvidos por uma legislação, vivenciados por outras gerações e atualmente codificados pelos estudantes, por meio de memorização e formação de hábitos. Esses instrumentos pedagógicos e metodologias aplicadas nas escolas tradicionais estão pautados em um processo de aprendizagem engessado, por intermédio de repetição, fórmulas e conceitos previamente estabelecidos.

As reflexões são feitas com visão no processo de aprendizado, na metodologia de estudo, na forma como o aprendizado é pensado, nos conteúdos desenvolvidos no processo educativo mediante ao cenário pandêmico, a fim de problematizar, refletir, entender e, posteriormente, instigar uma projeção de uma nova realidade educacional.

Tais metodologias e instrumentos pedagógicos apresentados e refletidos por este artigo visam o desenvolvimento e a realização humana, uma projeção de conteúdos por meio do dese-

jo, da curiosidade, da importância pessoal, a fim da educação ser mais significativa e contemplar a realização enquanto seres humanos.

O objetivo desse estudo é apresentar as propostas metodológicas discutidas pelos educadores, suas aplicabilidades, finalidades e contribuições para a educação, bem como a importância do ser educador e não somente professor, buscando novas formas de alfabetizar, de animação pedagógica, capaz de experimentar metodologias diferentes para resgatar o desejo, vontade e o prazer em aprender, e assim, levá-los à investigação, problematização, reflexão, transformação e a realização humana.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para nortear a construção desse artigo foi necessário trilhar um caminho metodológico que, por sua vez aproximou-se do descrito em: Gil (2002) quando explica que uma pesquisa é de natureza básica, quando a intenção do pesquisador é apenas aprofundar os estudos científicos sobre a questão da pesquisa, sem nenhuma preocupação com a aplicação imediata dos resultados da investigação.

Gil (2002) quanto aos objetivos o artigo apropria-se do modelo da pesquisa exploratório. Quanto às características da pesquisa exploratória, Gil (2002) explica que elas permitem:

(...) proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico, (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2002, p.41)

Mediante essa linha de raciocínio, a investigação conduzida na elaboração deste artigo foi exploratória, ou seja, trouxe mais familiaridade com o assunto pesquisado, apropriando-se da pesquisa bibliográfica, pois como defende Gil (2002) “ela é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

Inovações pedagógicas e os desafios educacionais

Dentre tantos questionamentos que levam pensar em educação, um deles é refletir as inovações pedagógicas para o século XXI, seus desafios e os caminhos pedagógicos da educação, discuti-la no âmbito geral, em todas as suas dimensões: ético, espiritual, ecológico, intelectual, técnico, científico, profissional, artístico e filosófico. Como pensar a educação pós-pandemia? Como resgatar as vontades, desejos e prazer pela aprendizagem? Como aguçar a curiosidade em aprender dos estudantes?

Ao vislumbrar esse cenário o estudo foi ao encontro de educadores que tratam deste assunto em meio a uma roda de conversa sobre diálogos pertinentes a educação. Em um primeiro momento Tião Rocha (2021) apresenta diferenças entre o ser “Professor” e o ser “Educador”. Para tanto afirma que “Professor é aquele que ensina e educador é aquele que aprende”. Portanto, a discussão se faz se existe a possibilidade de se fazer boa educação. Vários são os questionamentos, dentre eles a impossibilidade de uma boa educação caso não haja bons educadores, ou seja, bons educadores são aqueles que se preocupam em ensinar e que abrem espaço para

a construção do conhecimento. É preciso refletir onde estão, quem estão os formando, como estão sendo formados. Daí volta-se o olhar para a formação acadêmica dos profissionais de educação, uma vez que a educação Brasileira está centrada em uma tendência Liberal tradicional, que segundo Libâneo (1994):

(...) A atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. (...) (LIBÂNEO, 1994, p.)

Compreende-se que o papel da escola mediante a tendência liberal tradicional é preparar os alunos para assumir uma posição social e que a direção ao saber é igualitária, portanto esquece que cada aluno tem seu ritmo, tempo e jeito de aprender. Para tanto, Libâneo (1994) afirma que a tendência progressista libertadora, que tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, denomina o papel da escola:

(...) quando se fala da educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que aprendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. [...] A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação – daí ser uma educação crítica. (LIBÂNEO, 1994, p.)

Diante dessa concepção de educação é possível perceber conforme comenta Tião Rocha (2021), ao confirmar que a educação se faz em “aprender a fazer” e “aprender fazendo”. É dessa maneira que deveria caminhar a educação, a partir de uma realidade concreta, da experimentação, da observação, da prática, da transformação e da projeção de uma nova realidade.

Vale ressaltar os conteúdos abordados pela escola mediante a essa tendência educacional. Libâneo (1994) define como conteúdos de ensino ofertados na Tendência Liberal Tradicional:

São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica. (LIBÂNEO, 1994, p.)

Dessa forma, a educação que está presente nas grandes majorias de instituições de ensino não está voltada na experiência e saberes do aluno e de sua realidade vivida e vivenciada, e sim, pautada em experiências vividas por outras pessoas e outras gerações, tidas como verdades absolutas. Esse modelo educacional baseia-se de métodos, apresentados por Libâneo (1994):

(...) exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto à análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos: a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chave, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. (LIBÂNEO, 1994, p.)

Partindo desse pressuposto, as metodologias aplicadas em sala de aula, em sua maioria, dão ênfase a conceitos, fórmulas, repetições que visam formar hábitos. No entanto, tais metodologias e conteúdos aplicados foram vivenciados por gerações mais velhas, ordenados por uma legislação e apresentados em livros didáticos oferecidos pelo MEC (Ministério da Educação).

Tião Rocha (2013), em uma entrevista, declara que “As escolas têm grades, têm currículo. É uma cadeia, uma prisão. Em vez de ela ser um espaço gerador de conhecimento, ela aprisiona conteúdos e determina que tipos de conteúdo os meninos precisam aprender – uma visão absolutamente equivocada.” Também nos leva a refletir o motivo pelo qual os alunos precisam aprender essa série de conteúdos, talvez o famoso dizer “vencer na vida”, que para a sociedade é ganhar dinheiro, virar classe média alta. Portanto, “se é para ser feliz, eles tinham que ter mais música, mais poesia, mais solidariedade, e menos matemática, menos química”, conclui (TIÃO ROCHA, 2013).

Nesse sentido, a curiosidade e a ousadia não movem nossos estudantes, pois estes não podem opinar sobre o que querem aprender e muito menos emergidos por meio de uma realidade vivenciada. Libâneo (1994), afirma quanto aos conteúdos de ensino na tendência progressista libertadora:

(...) Denominados “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. [...] O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos extruturados a partir de fora é considerada como “invasão cultural” ou “depósito” de informação, porque não emerge do saber popular. (LIBÂNEO, 1994, p.)

A essa concepção, dar-se-á a importância da educação voltada para os saberes previamente adquiridos no seio comunitário, das experiências vividas, da cultura e do saber popular. Tião Rocha (2013) sustenta a ideia de que não visualiza a cultura popular como prática ampla nas escolas. Por iniciativa muito pessoal, alguns professores e escolas dão importância para a cultura popular, porém não acontece como parte integrante de um sistema educacional. Destaca a importância da cultura popular na formação do indivíduo, o sentir parte integrante do território, que pertencem a algum lugar e a ligação existente entre eles. E assim complementa:

A cultura popular e tradições trazem a identidade das pessoas para transformar indivíduos em pessoas. Esse afastamento das pessoas, da sua realidade, do seu mundo, do seu universo de tradições familiares e culturais é um problema sério de falta de fixação do indivíduo com sua identidade. (TIÃO ROCHA, 2013)

Mediante esta concepção, Porto (2021) afirma que é preciso ensinar a criança a analisar, criticar, criar e principalmente a se importar. Tais habilidades só são possíveis mediante uma educação que emerge do desejo, da curiosidade, da experiência vivida, do saber popular e do despertar de algo que realmente faça sentido na vida das pessoas. No entanto, Tião Rocha (2021) declara e defende que, se o sistema educacional brasileiro não fosse baseado em leis, as escolas deveriam construir todos os seus processos de ensino-aprendizagem baseados nos dezesseis princípios da Carta da Terra, o qual define como “o maior consenso que a humanidade já produziu”. Este documento foi caracterizado por um pacto com 16 artigos, de 185 países. Mais de 5.000 instituições passaram anos discutindo para chegar ao resultado final. E ela, nada mais é, que mais um papel.

Libâneo (1994) apresenta os métodos de ensino aplicados na tendência progressista libertadora:

(...) a forma de trabalho educativo é um “grupo de discussão”, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. [...] Deve caminhar “junto”, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada. (LIBÂNEO, 1994, p.)

Partindo desse pressuposto, o professor, agora tido como educador, está em constante exercício de aprendizagem, “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (Paulo Freire). Pacheco (2021) afirma que a escola precisa deixar de acreditar que o centro é o aluno e que, o centro são as relações, porque aprendemos uns com os outros, enquanto Tião Rocha (2021) ao defender a Pedagogia da Roda afirma que “Na roda você produz consenso e construir consenso é a sabedoria do grupo. Não tem diferença, ninguém está no centro, o centro são as ideias”, por isso diz que na roda há o respeito pelas diversidades, é a Pedagogia do Encontro, é olhar olho no olho, dessa forma, Porto (2021) complementa que “são as relações que constroem o conhecimento”. Nesse mesmo sentido, Pacheco (2021) também afirma que “A educação brasileira tem que concretizar exatamente a herança africana que diz que é preciso uma tribo para educar uma criança.” De fato, o que educa uma criança, não são os conteúdos prontos, ditados e colocados em cartilhas para serem seguidos como por muitos professores, mas sim o seu meio social, familiar, suas vivências, suas relações, suas práticas cotidianas, problematizadas e colocadas em comum e o despertar das novas formas de relações entre a realidade vivida e vivenciada. São dessas relações que o conhecimento emerge.

Libâneo (1994) afirma que quanto aos métodos de ensino aplicados na tendência progressista libertadora que “o professor é um animador que, por princípio deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo”, enquanto Gimonet (2018) declara que “animar uma aula é permitir que todos e cada um do grupo aprendam”, dessa forma são classificados como guias, conselheiros, facilitadores, reguladores, enfim, educadores. Dentre essa relação entre professor-aluno, Libâneo (1994) destaca que na Tendência Liberal Tradicional é predominante a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos impedindo qualquer comunicação entre eles durante a aula, a qual há uma transmissão de conteúdos em forma de verdade a ser absorvida. Enquanto na Tendência Progressista Libertadora, essa relação se constrói no diálogo, de formas horizontais onde educadores e educandos posicionam-se como sujeitos do ato do conhecimento.

Diante de tais fatos, Tião Rocha (2021) ao questionar onde e como esses educadores estão sendo formados, leva a todos a uma reflexão profunda sobre os rumos da educação brasileira. De fato, a formação é academicista informativa, uma formação de dados e memórias, que está presente a prática de decorar fórmulas, dados, conceitos, talvez nunca utilizados pelos sujeitos em seu cotidiano, mas que infelizmente se encontra viva e atuante em nossas escolas.

Inovações pedagógicas para o século XXI através da animação pedagógica e das diferentes formas de ensinar

Um dos grandes desafios debatidos e apresentados foi à garantia que todos nossos alunos se realizem como seres humanos e o resgate ao desejo, à vontade e o prazer em aprender. Em um primeiro momento, a vontade em aprender se dá mediante a algo que seja convidativo e que lhe desperte o interesse. Com a educação não seria diferente. Daí se dá as discussões sobre uma nova educação. Porto (2021) alerta e faz uma reflexão sobre quais aprendizados tiramos da pandemia e sobre o que é importante ensinar aos nossos alunos. Tião Rocha (2021)

complementa que o modelo educacional continua o mesmo e que, portanto, não se aprendeu nada durante esse período pandêmico. Ainda afirma que “a escola tem que acabar com esses conteúdos que são inadequados para uma educação pós-pandemia” e, Pacheco (2021) comenta que “nessa pandemia nada mudou porque o remoto e o presencial se contemplam”. De fato, nada mudou, os conteúdos foram e são os mesmos, as práticas educativas são as mesmas, o ambiente mesmo que virtual ou presencial foram e são os mesmos, porém os estudantes não são os mesmos, as famílias não são as mesmas. É preciso um novo olhar sobre fazer educação, novas práticas, inovações, criatividade e animação pedagógica. Não existe uma fórmula pronta para educar, existem diferentes maneiras de se fazer educação. Porto (2021) afirma que “é preciso fertilizar o solo da sala de aula”, mesmo que, para Tião Rocha (2013) “dentro da escola entre quatro paredes é o espaço que menos se aprende”. E ainda, Tião Rocha (2013) complementa que:

Não precisamos de sala, precisamos de gente. Não precisamos de prédio, precisamos de espaços de aprendizado. Não precisamos de livros, precisamos ter todos os instrumentos possíveis que levem o menino a aprender. Não podemos ter um modelo como a escola, que deixa a maioria para trás, aproveita o mínimo e vai “informando” gente que não é crítica, que não pensa, que não age, que não é bom cidadão. (TIÃO ROCHA, 2013)

No entanto, inovar a educação é disponibilizar de meios e quaisquer instrumentos que levem os estudantes a aprender, disponibilizando de diferentes maneiras de ensinar, usando da criatividade e da animação pedagógica para o interesse e o desejo voltar a emergir.

Inovações pedagógicas para o século XXI através das tecnologias e seu uso consciente

O homem é um sujeito que vive em evolução e traz consigo uma série de questionamentos, principalmente no que se refere à “informação x desenvolvimento”. As tecnologias passaram a ser parte integrante de qualquer atividade humana, seja ela no meio rural ou urbano, individual ou coletiva permitindo a imperação sobre a informação. Para Silveira e Bazzo (2009) “A tecnologia tem se apresentado como o principal fator de progresso e de desenvolvimento.”

Mesmo diante de tantas tecnologias, os educadores em pleno século XXI encontram dificuldades ao inovar, isso porque ficam presos aos sistemas educacionais tradicionais. Para Silva e Correa (2014) “pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade”. Partindo dessa premissa, é notável que em muitas instituições de ensino os professores ainda aplicam metodologias arcaicas, mesmo com as tecnologias disponíveis e oferecidas pela escola. Isso porque os educadores entendem como educar o ato apenas com quadro-negro, xérox e livros didáticos ofertados pelo MEC, ou porque ainda não se adequaram ao mundo digital e assim, a educação se torna desgastada e com resultados mínimos.

O educador precisa aceitar que a escola também mudou e que precisa de pessoas capacitadas para introduzir novos paradigmas e metodologias no seu processo formador. Segundo relatos de professores, os celulares em sala de aula mais atrapalham que contribuem, porém é preciso uma compreensão mais detalhada sobre a utilização desses recursos tecnológicos, pois o educador em seu papel de ensino aprendizagem deverá se ver como mediador de tecnologias, bem como motivar o uso consciente da internet, mídias e o objetivo das mesmas, não devendo ser usadas de forma alienada e sem aprofundamento. É preciso conduzi-los a leituras, informa-

ções, reflexões sobre as descobertas científicas, e acima de tudo aguçar o senso crítico. Portanto, fica evidente que as novas tecnologias oferecem ferramentas que deverão ser utilizadas com criatividade e critério, num contexto educativo cada vez mais exigente, onde é necessária uma constante atualização tecnológica por parte dos docentes (Vieira e Restivo 2014). Vale ressaltar que há tanto tempo afastados e isolados em quarentena, a maior distração e aproximação entre as pessoas foram os recursos tecnológicos, portanto estes estarão ainda mais presentes e agora cada vez mais fortes no cotidiano de nossos estudantes.

Nessa perspectiva, é preciso adquirir estratégias inovadoras através da criatividade, considerando que as tecnologias fazem parte do cotidiano das crianças e adolescentes, e que é preciso responsabilidade por parte dos gestores e professores para que estas ferramentas tecnológicas, através de um uso correto, possam contribuir para o processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, é preciso novas ações pedagógicas para agregar o conhecimento. E, em se tratando desse assunto, Porto (2021), contagiado por Morin, afirma que é preciso mediar a era da informação à era do conhecimento, pois a informação é composta por dados simples, é a ferramenta. O conhecimento é a habilidade. Daí começa a emergir a sabedoria, e esta é elevada. No entanto, no que diz respeito às tecnologias e inovações que estão chegando às salas de aula e quanto à forma que estão sendo usadas. Tião Rocha (2013) afirma que:

Há um avanço tão amplo nas tecnologias de informação e comunicação, os chamados TICs. E para mim esses TICs só fazem sentido quando se transformam num “TAC”. Para cada Tecnologia de Informação e Comunicação, deveria haver uma Tecnologia de Aprendizado e Convivência. A grande questão é como transformar isso em um instrumento de aproximar e produzir solidariedade e compreensão nas pessoas. (TIÃO ROCHA, 2013)

No que diz respeito a essa concepção, tão amplo é o avanço tecnológico, porém se for transformado em aprendizado e convivência. Tião Rocha (2013) também alerta sobre a desigualdade de acesso às informações quando diz “Vai demorar 50 anos para chegar um tablet na zona rural, e a zona urbana estará 50 anos na frente em termos de tecnologia, ou seja, nós estamos fazendo desigualdade de acesso às tecnologias de informação e comunicação”, é preciso também produzir equidade na educação, bem como dentro dos espaços educativos.

Usar os meios tecnológicos é fácil, difícil é transformá-los em aprendizagem sem substituir a cultura popular que conforme assegura Tião Rocha (2013):

(...) está sendo cada vez mais substituída e, de certa forma, denegrada em função de outro conceito que é a internet, as novas mídias, a tecnologia. Há uma supervalorização dessa modernidade em detrimento das tradições. Quando os meninos vão para a escola, de onde eles vêm, o que eles aprenderam, a herança que eles trazem têm importância zero. (TIÃO ROCHA, 2013)

Partindo dessa premissa, vale ressaltar a importância do uso das tecnologias e suas aplicabilidades em sala de aula, porém de forma criteriosa em um contexto educativo que não substitua as tradições, as histórias e sua identidade. Portanto, para Vieira e Restivo (2014) “a atividade de ensino continua a depender do professor criativo e ambicioso na sua vontade de proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem que os cativa e os faça querer a continuar a aprender”. Dessa forma, é preciso ter ousadia. Vale ressaltar a importância de metodologias inovadoras, com ou sem instrumentos tecnológicos, aulas dinâmicas, ambientes prazerosos, conteúdos que aguçam o interesse, bem como uma boa relação entre professor e aluno.

Muitas são as cobranças sobre os professores e as instituições de ensino no que se refere aos dados para medir a aprendizagem. De acordo com Scheibe (2010):

Observa-se, hoje, grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes (SCHEIBE, 2010, P. 985).

Nessa perspectiva, uma vez que a educação é ofertada de forma que os alunos recebam conteúdos determinados pela sociedade e ordenados em uma legislação, obviamente a forma como são cobrados seguirá a mesma metodologia tradicional, perguntas depositadas em uma folha de papel em que eles devem responder exatamente ao que o professor e o sistema querem que eles respondam (TIÃO ROCHA 2021). E esse processo avaliativo equivalia a um exame do que havia sido absorvido através de provas tradicionais e de notas classificatórias (MASSETTO, 2003). No entanto, para Tião Rocha (2021), o sistema educacional deveria medir a felicidade. Nessa perspectiva, faz-se necessário uma compreensão sistematizada desse assunto. O que se entende sobre felicidade? De acordo com Cortella (2019):

(...) felicidade não é um lugar aonde você chega; felicidade é um horizonte e, obviamente, inatingível como uma circunstância de permanência. Felicidade não é algo em que você, ao desejar, ao atingir, senta, repousa, relaxa e pode se deleitar. Há pessoas que dizem: “Um dia eu vou ser feliz”, e eu digo: nunca o será. Afinal de contas, a felicidade não é um ponto futuro. A felicidade é um desejo permanente, mas é uma circunstância provisória. Nenhum e nenhuma de nós é feliz o tempo todo. Aliás, uma pessoa que é feliz o tempo todo não é feliz, é tonta.

Nessa concepção, a felicidade é um desejo permanente, e fazendo relação aos conteúdos aplicados nas escolas, será que esses conteúdos fazem parte do objeto desejado em aprender? Estes fazem parte dos desejos dos estudantes? No entanto, a felicidade também poderá está associada a uma visão da sociedade, assim definida por Pondé (2019):

(...) para ser feliz de acordo com a norma da civilização, você deve ser, no mínimo, monótono. Você deve ser alguém que está inserido em uma regra sob a qual o desejo está completamente contido a partir de certas obrigações. Essas obrigações estão relacionadas à sua família, à família que você vai construir, aos filhos, ao marido, à mulher, a todo mundo que está à sua volta, os amigos, a sociedade, ou seja, tudo.

Diante do exposto, a sociedade além de ditar conteúdos a serem aprendidos e ofertados na escola, também dita maneiras do que é ser feliz. Mais uma vez através de normas, regras e obrigações. Complementa que a criação não planejou a felicidade humana. Isso porque ela está associada ao desejo, tropeçamos no desejo e acabamos perdendo o controle sobre o que queremos. Portanto, esse desejo pode nos levar a momentos de enorme felicidade, como também levar-nos a momentos de enorme tristeza. Mas o fato é que para conseguir conviver em sociedade é preciso reprimir certos desejos que nascem dentro de cada um e isso causa um certo mal-estar, porque somos seres desejantes (PONDÉ 2019). E assim relacionando com os conteúdos ofertados na educação, é preciso parar para refletir. Estes partem do desejo para que a educação significativa realmente ocorra.

Outra definição apresentada é a relação da felicidade com a experiência da autenticidade, a capacidade de viver aquilo que sente o desejo de viver (PONDÉ 2019). Da mesma forma em que a experiência da autenticidade poderá está relacionada à capacidade de aprender aquilo que se deseja aprender. Dentre desse mesmo raciocínio, somos seres de carência e, portanto, em busca de algo que nos dá ânimo, nos dá impulso, nos leva (CORTELLA 2019).

No entanto, convido a voltar o olhar aos conteúdos de ensino ofertados pela tendência progressista libertadora, estes despertam uma nova forma da relação com a experiência vivida.

Então para Pondé “não haveria a possibilidade de experimentar a felicidade fora da autenticidade”.

De acordo com Karnal (2019):

(...) fica mais uma vez a ideia faustiana, a ideia de que a felicidade está na transformação do mundo, que a gente chama de mundo fáustico, a ideia de que eu posso transformar o meio no qual vivo, hoje traduzida como empreendedorismo ou reforço ao ideal de Liberalismo. Ou seja: você tem que encarnar a capacidade de transformação do mundo. Se for empenhado no processo seletivo, você chegará ao paraíso; tudo depende de você, você é o pai da sua qualidade e do seu esforço. Essa internalização da culpa que a Igreja tentou por séculos o capitalismo enfim conseguiu: a culpa está em você.

Apresenta-se então, uma crítica relacionada à felicidade enquanto transformação do mundo e na capacidade dessa transformação. O capitalismo remete aos seres humanos o sentimento de culpa, visto que, se não se empenhar e se esforçar não consegue atingir o que espera que consiga. E assim é o âmbito da avaliação. O aluno estuda o que possivelmente não faça parte de um desejo. Nessa perspectiva, não é feliz. Também é levado a responder o que o sistema quer que ele responda, sendo assim, se o resultado esperado por ele e pela escola não é o suficiente para uma promoção, então é visto de forma que lhe faltou esforço, dessa maneira também é visto como não possa contribuir para uma transformação de mundo e, por fim, de quem é a culpa? Dele. Porque não teve esforço o suficiente. Essa é a forma que o capitalismo imbutiu na cabeça das pessoas.

Outra concepção de felicidade exposta por Karnal (2019) “reconhecer que consciência e conhecimento aumentam a felicidade, aumentam a capacidade de ser receptivo à felicidade”. De fato o conhecimento aumenta a felicidade, porém é preciso a capacidade de produzir e selecionar o conhecimento de forma significativa. É assim que a sabedoria começa a emergir.

Vale ressaltar outra concepção apresentada por Pondé “a felicidade para mim está intimamente associada a você poder viver paixões, logo ela está ligada à coragem”. A coragem, dentro do assunto proposto, está relacionada com a ousadia, com as mudanças. Conforme afirma Tião Rocha (2021) “Enquanto a escola continuar assim, não terá espaço para pensar o novo”, é preciso atitudes e mudanças, no que diz respeito à tendência educacional, junto a ela seus conteúdos, metodologias, inovações pedagógicas e avaliação. Esta, dentro de uma perspectiva diferente, proposta por Tião Rocha (2021) ao citar a felicidade. Propõe que para este alcance é preciso parar de construir políticas públicas que mede o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), ou seja, os lados carentes e vazios, e construir políticas públicas olhando o IPDH (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), ou seja, o lado cheio, o potencial, a capacidade, a convivência, a oportunidade e o acolhimento (TIÃO ROCHA 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios e questões investigadas revelam um horizonte de reflexões complexas e que precisam ser inseridas em amplos debates, envolvendo pesquisadores e profissionais que se dedicam à educação, principalmente, no que se refere às inovações pedagógicas.

A aplicação de conteúdos inadequados sem amplo sentido para a vida bem como práticas pedagógicas arcaicas só contribui para a falta de estímulo da busca do conhecimento e o desinteresse pela aprendizagem.

A educação de qualidade é desafiadora. Nada adianta uma educação pautada em saberes teóricos sem que haja a prática que a consolida, em conteúdos organizados em uma legislação sem o desejo em aprendê-los, em metodologias arcaicas que não seja convidativa e resgate o interesse no aprendizado, aulas monótonas sem que haja a animação pedagógica. Enfim, é necessário aplicação de práticas, metodologias e instrumentos inovadores que garantam esta relação. Para isso, torna-se necessário o envolvimento dos educadores, o comprometimento e a busca pelo novo, pelo atraente e por tais metodologias.

Trata-se, portanto, da busca, do criar e recriar novas formas educacionais, da ousadia, da coragem, da motivação e animação pedagógica em busca da felicidade educacional.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mario Sergio; KARNAL, Leandro; PONDÉ, Luiz Felipe. Felicidade: Modos de Usar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

LIBÂNEO, João Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1994.

MASSETTO, M. T. (2003), Competência pedagógica do professor universitário, São Paulo, Summus editorial.

ROCHA, Teão. “É possível fazer educação de qualidade sem escola”, 2013. Disponível em: > <http://www.inclusive.org.br/arquivos/24298>, Acessado em: 05/05/2021.

ROCHA, Teão; PACHECO, José; PORTO, José Henrique. O direito à educação e as inovações pedagógicas para o século XXI. São Paulo, 15 de abril de 2021. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=WaOsjTO98Kk&t=1341s>> Acesso em: 15/04/2021.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SILVA, Renildo Franco e CORREA, Elmice Sena. Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea, · Educação & Linguagem ano 1, nº 1, Jun, p. 23-35, 2014.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. Ciência & Educação, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009.

VIEIRA, Fátima e RESTIVO, Maria Teresa; Novas Tecnologias e Educação: Ensinar a Aprender/ Aprender a Ensinar. Biblioteca digital da faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.



The psychopedagogue as mediator of the bond between teacher and student

Vanessa Willelberg Bonfada

Graduação em Pedagogia (Unopar), Pós-graduação em Educação infantil, anos iniciais e interdisciplinaridade (Censupeg); Pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional (Censupeg).

Leila Magali Schweig Pascoal

Normal superior (Unopar), Pós-graduação em Gestão e organização da escola com ênfase na coordenação e orientação escolar (Unopar).

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.6

ABSTRACT

The psychopedagogue has a fundamental role in the school because he is responsible for advising the teaching-learning process and has a preventive role in it. At school, he contributes by clarifying the learning difficulties that are not only caused by the student's deficiencies but also the consequences of school or psychological problems. The article shows, from bibliographic research, how important it is to have a psychopedagogue in the school environment, thus enabling the educator to have a more differentiated follow-up for the student with learning difficulties. Furthermore, it addresses the importance of the bond between educator and student in the teaching-learning process because we know that if there is no bond between the two, there will be no significant learning for the student.

Keywords: teaching. learning. difficulties. psychopedagogue. educating.

INTRODUCTION

Learning disabilities are increasingly present in the lives of students in the school space, which is considered a great challenge for the educator because many are not yet prepared to work with these children who need a differentiated service from others.

Thus, it is understood that the school has a fundamental role in the construction of autonomy, as well as in the literacy of the students. I consider literacy a particularly important phase in the life of the child, and it happens at school, so the school should be the facilitator of this learning, and not think of it as just another stage of the student's school life. Thus, as an educator, I feel uneasy about the literacy process and the importance of having a psychopedagogue in the school space to facilitate the teaching-learning process.

The problem of this research is around how important the role of the psychopedagogue is inside the school, that is, how he helps the educator to work with the several learning difficulty situations of his students.

From this study, we seek a reflection on the importance of the bond between teacher and student, because we believe that if there is no bond the student cannot learn. In this way, we also consider it important to reflect on the importance of having a psychopedagogue in the school space.

THE IMPORTANCE OF THE BOND BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Learning takes place through the process of behavioral changes brought about by emotional, neurological, relational, and environmental factors, resulting from the interaction between mental structures and the environment in which one lives.

The individual's need for learning begins at birth, so it must be wisely stimulated, both in the family environment and in the school environment. In the school environment, the educator is the main element for the success or failure of learning in the child, because the educator has the

power not only to work with theoretical knowledge but also the affectivity of the students. When the educator teaches the child to deal with emotional problems, the child will learn to overcome different difficulties, both in school and in professional life.

According to Assunção (2004, *apud* Alexandre, 2010), due to the impossibility of direct observation, learning is verified and studied indirectly. It is studied through the effects it causes on behavior. To conceptualize learning, therefore, it is necessary to analyze its consequences on behavior.

Learning in this way is seen as a change in behavior obtained through emotional experiences, but this process can be pleasant or painful, because not everyone learns in the same way, and the teaching-learning process is related to countless factors, both emotional and physical, as mentioned before. It is always an individual and subjective process since it involves aspects of each person's personality.

For learning to happen, several aspects are connected and one of them, and the most important, is the issue of affection between educator and student. This issue goes through understanding affection, love, affection, a state that allows us to transmit or show feelings or a bond with the child. According to Mello and Rubio (2013), affection is affection, love, and is oriented to the inner state, feeling, that is, affection is governed by all manifestations and can thus add or subtract in a way of acting.

For him, learning goes far beyond the act of teaching, the child needs to feel loved, and important within that space, because affection is crucial for learning. Sensitivity must be inside the classroom, present in a look, gesture, and dialog with the educator. Therefore, a sensitive educator is the one who questions his actions based on the child's approach.

Siqueira *et al.* (2011) brings that the student sees in the teacher the chances of a more consistent path in the search for cognitive achievement if he represents the positive affection, and the necessary support, constituting a protective factor in the school environment. It is important to highlight that the affective aspects and a positive teacher-student interaction play a predominant role in the affinities that develop between student-teacher in "liking the teacher".

According to the author, if the student likes the teacher and the methodology used, he or she will learn more easily; this also happens if there is an exchange of affection, and attention, that is, an affective relationship between the child and the teacher.

According to Chalita (2001), education cannot be seen as a deposit of information. There are many ways to transmit knowledge, but the act of educating can only be done with affection, this action can only be realized with love. One realizes that there is a significant difference between transmitting knowledge and educating. The difference between educating human beings who are in the early stages of life is a task for teachers who are concerned with the full education of the student and not just the partial education obtained in the classroom. The demonstrations of affection, as well as the affection in the words spoken by the mentor, will result in help and comfort for the student when he or she needs to accommodate the information received, without repulsion or aversion to the content presented, or even to the very act of learning something new.

Many teachers work in schools and do not realize the importance of their role in the lives of students. Many of them believe that being a teacher is to appropriate the content and present

it to the students in the classroom and nothing else. It is necessary to understand that the teacher has an irreplaceable social and political role, although many factors do not contribute to this understanding. The teacher needs to assume a critical posture about his or her performance because there is no way that an education that meets the needs of the students can take place without the active commitment of the teacher to the educational process.

To educate is to provide the student to know himself, to make him aware that he can be more, recognizing that he is called to find himself in the world with the others and no longer alone in his “world”. Therefore, the teacher as a mediator to teach the student to be reflective needs to be aware of all the necessary information for the student to learn and develop fully because the child is a unique being and has his way of thinking and acting, so the teacher-student relationship must be pleasant, so that more satisfactory learning occurs. This will happen if affection is included in this relationship.

Therefore, the teacher will no longer be the “owner of knowledge” and will become a mentor, someone trustworthy who will monitor and participate in the process of construction and new learning of the student in his training process. Thus, it can be said that teaching methods are the actions of the teacher through which teaching activities and students are organized to achieve the objectives of the teaching work about specific content. They regulate the forms of interaction between teaching and learning, between teacher and students, the result of which is the conscious assimilation of knowledge.

Affectivity plays an essential role in the process of personality development of the child, which manifests itself first in behavior and later in expression. The development is a continuous process because the human being is never ready and finished, this development refers to mental and organic growth, knowing the common characteristics of an age group, and recognizing the individualities. It is also important to emphasize that the child needs to be recognized, to be praised, this nurtures the child’s affectivity, as it shows the teacher’s interest in the child, making him/her feel important. Affectivity is like a motivational resource in the student’s learning, thus contributing to the development of emotions that are evidenced within the classroom.

It is necessary that the teacher arouses the students’ curiosity, accompanying their actions in the course of classroom activities. Freire (1996) emphasizes that the characteristics of the teacher who involves his students effectively state that the good teacher is the one who manages, while speaking, to bring the student into the intimacy of the movement of his thought. His class is thus a challenge, not a lullaby. His students tire, they don’t sleep, they tire because they follow the comings and goings of his thinking, they surprise his pauses, his doubts, his uncertainties.

The teacher not only transmits knowledge but also listens to the students and establishes an exchange relationship. Thus, giving attention and taking care so that they learn to express themselves, express opinions, give answers and make personal choices. The strengthening of affective relationships between teacher and student contributes to better school performance, thus highlighting that affectivity is not only given by physical contact, discussing the student’s ability, praising his work, recognizing his effort, and always motivating him, thus constituting cognitive forms of affective connection, not to mention that body contact is also a manifestation of affection. The student learns what respect is from the moment he sees the educator as a friend who has and expects respect, as someone who cares about him and shows him the way. For this, the teacher must be aware of his or her responsibility.

It can be said, then, that teaching methods are the actions of the teacher through which teaching and student activities are organized to achieve the objectives of the teaching work about specific content. These methods mediate the forms of interaction between teaching and learning, between teacher and students, resulting in the conscious assimilation of knowledge and the development of students' cognitive and operational skills.

SITUATIONS OF PSYCHOPEDAGOGY AND THE ROLE OF THE PSYCHOPEDAGOGUE

Psychopedagogy is a new area of professional activity that seeks an identity and requires an interdisciplinary level of training (which is already suggested by the term psychopedagogy itself). Psychopedagogy emerged in Argentina and is defined through its practices, having emerged inserted in a particular way in the intervention in the field of learning. It had its main highlight in Argentina, since it appeared more than fifty years ago, as an undergraduate course created at the University of Buenos Aires.

Psychopedagogy arrived in Brazil in the mid-1970, at a time when learning difficulties were associated with a neurological dysfunction called minimal brain dysfunction, serving to camouflage the students' socio-pedagogical problems. It appears together with the creation of the Guatemala School in Rio de Janeiro, a school that sought, together with the educator, possibilities for quality teaching. There were many years of struggles because even then education was still focused on children with disabilities that generated learning problems more than any other factor. The professionals involved with education acted in the attendance of children and teenagers with learning difficulties, and their interventions corresponded to the measurement and evaluation of the cognitive deficiency of the child with learning problems, by psychological tests.

According to Bossa (1994), around 1960, in the last century, a period began which resulted in a series of transformations in the way psychopedagogues understood school learning difficulties. The possibilities of the problems being related to cultural deficiency were discussed. The organic aspect of the student was not ignored but added to others, the learning problem came to be understood as a difficulty resulting from inadequate institutional management, unresolved conflicts, or still others.

According to Rubinstein (2004), psychopedagogy is no longer limited to preventing school failure and started seeking to optimize the teaching and learning processes, thus enabling the production of knowledge. The subject of learning came to be understood within a context, where the psychopedagogue's view considers the issue of the learner from the understanding of its multiple dimensions: organic aspect, aspect related to subjectivity, added to the sociocultural scenario.

In 1980, in São Paulo, the Brazilian Association of Psychopedagogy (ABP) was created and the first regulated course in Brazil, in 1985, at the São Marcos College - Improvement and Specialization Course for Higher Education. The creation of the ABP was an initial milestone towards the institutionalization of the profession of psychopedagogue.

In the path of the search for the legalization of the psychopedagogy profession, the Federal Law Project, nº. 3124 of 1997, the federal deputy Barbosa Neto from Goiás, creates the

Regional Councils of Psychopedagogy. Hopes continue, to this day, for the approval to become effective, to be consolidated and legitimated as a profession, and for psychopedagogy to take its place as a discipline.

In 2001, in São Paulo, Law Project 128/2000, authored by Representative Claury Santos Alves da Silva, was approved, establishing psycho-pedagogical assistance in all the institutions of Basic Education of the public network of the State of São Paulo. Professional education is currently provided in Brazil in undergraduate and postgraduate courses in Higher Education institutions.

THE IMPORTANCE OF THE PSYCHOPEDAGOGUE WITHIN THE SCHOOL SPACE

Faced with low levels of performance in all areas of education, schools are increasingly concerned about their students who have learning difficulties, and who are unable to learn, for various reasons that teachers are often unable to discover.

We wonder why so many children fail to learn, especially in the literacy period; the problem of school failure has kept many teachers awake at night. It is common to think that a lack of interest, lack of investment in learning, or even the existence of some deficiency that prevents the learner from learning normally, or that the problem is attributed to family background, social conditions, or cultural deprivation. All these factors can certainly represent causes for the failure to learn.

We need to be very careful not to “blame” the student for his/her school failure because the problem is not always located in the subject itself. In this case, the educator should reflect on his pedagogical practice, and try to redo his planning so that none of his students are “damaged”; the teacher, the moment he notices that for some reason his students are not interacting as expected, should stop, rethink, and look for a way that everyone can learn. All of us, children and adults alike, have our learning models and, in this way, learning becomes a very unique process.

We cannot point the blame for school failure, nor blame the teachers, but try to find alternatives that are within our reach; after all, we can work together with the families of our students, but we cannot promote great changes within this context, we can offer opportunities for cultural enrichment at school, but not solve the social problems and cultural deprivation of our students.

Psychopedagogy began through pedagogy. But it is in philosophy, neurology, sociology, linguistics, and psychoanalysis that it finds the understanding of this process. These areas provide the means to reflect scientifically and operate in the psycho-pedagogical field. It is characterized as an area of confluence of the psychological and the educational.

In the work of teaching how to learn, the psychopedagogue uses diagnoses to understand the failure in learning. For this reason, psychopedagogy has a clinical character and its field of action refers to the physical and epistemological space. The way to approach the object of study assumes its characteristics, depending on the clinical, preventive, and theoretical modalities, interacting with each other.

The work of the psycho-pedagogue in the school has a preventive character as he/she

tries to create competencies and skills to solve problems. With this purpose and due to a large number of children with learning difficulties and other challenges that involve the family and the school, psycho-pedagogical intervention is currently gaining space in educational institutions.

The role of the school psychopedagogue is very important and must be thought of from the point of view of the institution, which has an important social function, which is to socialize the knowledge available, to promote cognitive development, that is, through learning, the subject is inserted in a more organized way in the cultural and symbolic world that incorporates society. To this end, priorities must be established, among them: diagnosis and search for the identity of the school, the definition of roles in the relational dynamics in search of functions and identities in the face of learning, content analysis, and conceptual reconstruction, and the role of the school in the dialogue with the Family.

For psychopedagogue, learning is a process that involves putting into action different systems that intervene throughout the subject: the network of relationships and cultural and language codes that, before birth, take place in every human being as he incorporates the society (BOSSA, 1994). Every day is happening more cases of children with learning disabilities within the school space, educators in turn, often do not know how to act or what to do with this student to remedy this difficulty, since they are not yet prepared and many still do not have an intervention policy capable of solving this learning difficulty that persists in his student.

It is then necessary for the intervention of the psychopedagogue, who with his ability can prevent the learning difficulty in the student, as well as work and help the teacher, so that the teacher improves his methodology and reaches the expected result, which is the approval of his student, as well as solving his difficulty.

The psychopedagogue, therefore, must guide and interact with all those involved in the teaching-learning process at school, to offer incentives to the educators, develop in their students the desire to reason, help them to learn to think, as well as to establish a link between the various contents worked on.

FINAL CONSIDERATIONS

From the studies carried out on the history of psychopedagogy in Brazil, as well as on the importance of the psychopedagogue within the school environment, and the importance of affection between educator and student for the success of learning, it was evident the great process of construction of the formation of the psychopedagogue as a profession.

As the studies deepened, it became evident the importance of the psychopedagogue within the school space, because we notice a great difference in the environments where he works, both the educator and the student in the teaching-learning process, and the work teams. Besides helping the educator in the process with the child, he also helps the managers to encourage and work with the group as a whole. After all, many times educators get discouraged for not knowing what to do with their students with learning difficulties.

From this study, it was clear that if there is a psychopedagogue within the school, helping the student and especially the educator, seeing if this student has learning difficulties due to a psychological problem or not, thus helping the educator to know how to work with this child, it is

much easier, because if the educator knows how to perform the activities, as well as apply them in a way that the student understands, consequently the difficulties that persist will be solved. Furthermore, it is evident the importance of establishing a link with the student, because if there is no link, there will be no significant learning.

In conclusion, the role of the psychopedagogue is of great importance as a mediator of the bond between teacher and student, as well as the work team in the school environment, helping all those involved in the teaching-learning process of the child.

REFERENCES

ALEXANDRE, S. F. Aprendizagem e suas implicações no processo educativo. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5100/3367> Acesso em 15 de setembro 2022, 2010 [In Portuguese]

BOSSA, N. A. Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes Médias, 1994 [In Portuguese]

CHALITA, G. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001 [In Portuguese]

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 [In Portuguese]

MELLO, T.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Vol. 4 nº1 2013. ISSN 2177-7748 [In Portuguese]

MIRANDA, S. de. Do fascínio do jogo a alegria de aprender nas series iniciais. São Paulo: Papirus, 2001 [In Portuguese]

MOYLES, J. R. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006 [In Portuguese]

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976 [In Portuguese]

RUBINSTEIN, E. Rumos da Psicopedagogia brasileira. In: II Fórum Psicopedagógico. Debate Nacional – As dificuldades no aprender e o aprender das dificuldades. Rumos da Psicopedagogia no Brasil, São Paulo, 2004 [In Portuguese]

SIQUEIRA, A. M. O.; NETO, D. D. S.; FLORÊNCIA, R. A Importância da Afetividade da Aprendizagem dos Alunos. Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil, 2011 [In Portuguese]

SOBREIRA, R. C. F. A abordagem sobre a história da infância: Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/abordagem-sobre-a-historia-da-infancia> Acesso em 13 de outubro 2022 [In Portuguese]

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Ciolha Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991 [In Portuguese]



Rendimento escolar, a pandemia de Covid-19 e o Burnout em docentes: uma análise

Ingrid Santos Pereira

Licenciatura em Letras - Língua Inglesa pela UFAM. Bacharela em Psicologia pela UFAM. Especialista em Tradução pela Universidade Estácio de Sá. Mestra em Educação e em Psicologia e Doutora em Educação pela Universidad San Lorenzo, Paraguai

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.7

RESUMO

O rendimento escolar é uma avaliação da qualidade do ensino e do sistema educacional. Dentro do contexto da pandemia de Covid-19 que fechou as escolas e colocou em evidência as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e docentes a pesquisa sobre a síndrome de Burnout em docentes de Manaus permitiu fazer uma análise da saúde dos profissionais da educação. Objetivo: Este estudo se propôs a realizar uma análise comparativa entre os dados da avaliação da síndrome de Burnout e estilo de vida dos docentes com os dados do rendimento escolar apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Manaus compreendendo o período de 2019 a 2021. Resultados: Os dados mostraram que houve redução no crescimento exponencial que o rendimento escolar vinha apresentando até então. Foi observado que os docentes apresentaram alto nível de Burnout e que isto não reduziu com o afastamento físico das atividades escolares. Conclusões: Os resultados podem ajudar a compreender o impacto da presença no ambiente escolar enquanto fomenta a melhoria da qualidade de ensino e a estruturação do ambiente de trabalho que possibilita a referência da casa enquanto local de refúgio para o trabalhador. Mais pesquisas são necessárias para compreender melhor o impacto da pandemia na educação e na saúde dos professores.

Palavras-chave: rendimento escolar. Covid-19. Burnout.

ABSTRACT

The school performance is an evaluation of schooling and the educational system. Within the context of the Covid-19 pandemic scenery that closed the schools and put in evidence the difficulties faced by the students and teachers, the research about the burnout syndrom allowed an analysis of the health of professionals of education. The objective is to make an analysis comparing the data of the evaluation of the burnout syndrom and lyfestyle of teachers and the school performance showed at the Basic Education Development Index of Manaus from 2019 to 2021. Results: The data showed that there was a reduction of the exponential growth presented until then. The teachers presented a high level of burnout syndrom that was not reduced with the physical distance os the school activities. Conclusion: The results may help the comprehension os the impact of the presence in the school space that contributes to the improvement of the quality of education and the structure of the work environment at the same tima that keeps the house as a refuge from work. More research is necessary to understand better the impact of the pandemic in education and the teachers health.

Keywords: school performance. Covid-19. Burnout.

RENDIMENTO ESCOLAR

O rendimento é a avaliação do conhecimento e quando indica obtenção das qualificações é classificado como alto rendimento, mas quando não mostra aptidão mínima necessária é chamado de baixo rendimento. De modo simplificado alto rendimento que se traduz na aprovação e deve refletir aquisição de conhecimento, desenvolvimento de habilidades, hábitos, interesses, ou seja, as características do indivíduo que foram aperfeiçoadas pelo aprendizado apresentado em forma quantitativa por meio de critérios que apontem o nível de aproveitamento dos conteúdos

se foi ou não satisfatório tendo em vista as expectativas da sociedade.

Avaliação do rendimento precisa ser contextualizada, uma vez que, também serve como parâmetro de análise para o trabalho da escola e reflete na qualidade do ensino oferecido pela rede como um todo e a elaboração de políticas públicas. A aquisição inadequada ou insuficiente de conhecimento é o que Marcondes e Sigolo (2007 p.2) chamam de baixo rendimento, o qual não alcança o referencial considerado ideal para a série, ano, nível ou turma. O rendimento não implica necessariamente em fracasso ou sucesso, ainda que esteja atrelado a aprovação e reprovação, o baixo rendimento não é fator determinante da desistência.

O rendimento escolar é composto pelos dados coletados pelo Censo Escolar e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. O censo é um levantamento estatístico de informações educacionais que abrange diferentes níveis sendo coordenado em escala nacional pelo INEP em parceria com as secretarias estaduais e municipais e todas as escolas da rede particular e pública que participam ativamente atualizando sempre os dados conforme o artigo 4º do decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008 que dispõe sobre a realização anual de censos educacionais. Foi regulamentado pelo mesmo sendo considerado o mais importante instrumento de pesquisa quanto à educação básica brasileira por ser amplo, completo, abrangente indo desde a educação rural, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação regular. Ele também é utilizado para realizar análise diagnóstica do sistema educacional que serve de apoio para as políticas públicas e verificação de como está sendo a implementação de projetos e alterações. Além de dados sobre aprovação, reprovação e abandono escolar, o censo recolhe dados sobre número de escolas e suas divisões setoriais que variam conforme a organização municipal ou estadual de acordo com zonas, áreas geográficas, departamentos, etc.

Informações sobre cada escola vão além do número de alunos matriculados em cada turno, em cada ano ou série, número de salas de aula, distribuição de turmas por nível em cada horário que tem impacto no número total de vagas oferecidas aos alunos, número de docentes também distribuídos por cada turno, dados sobre a equipe escolar e pedagógica (merendeiras (os), agente de portaria, segurança, zeladores, manutenção, equipe da secretaria e pedagogia). Outras informações significativas são relacionadas aos recursos destinados à manutenção e compra de novos materiais para a escola, equipamentos, manutenção predial.

A coleta de dados ocorre em dois momentos distintos, o primeiro é realizado no mês de maio quando se inicia a coleta de informações, logo após o fim do primeiro bimestre quando é possível confirmar as matrículas e participação ativa dos discentes na escola. Para marcar este momento existe o Dia Nacional do Censo Escolar, que acontece na última quarta-feira de maio. A segunda etapa da coleta de dados ocorre no ano seguinte quando é possível ter informações sobre os alunos que concluíram grau, mudaram de nível, os resultados que obtiveram no ano letivo anterior e é um momento apropriado para assegurar a continuidade do trabalho, se o aluno continua no mesmo ano, está transferido, remanejado, foi aprovado ou desistente. Este cronograma de atividades explica o motivo pelo qual as informações do Censo e IDEB do ano anterior costumam ser divulgadas no ano seguinte.

A criação de um sistema de avaliação próprio é algo natural considerando que o Ministério da Educação (MEC) é também um órgão regulador que precisa verificar a utilização dos recursos destinados à educação, infraestrutura das escolas, entre muitas outras coisas. As discussões começaram entre 1985 e 1986 quando o Projeto Edurural financiado pelo Banco

Mundial precisou mensurar os resultados comparando com os alunos não beneficiados pelo programa (Brasil, 2008 p. 11). Por este motivo surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) que segundo Paiva (2021, p.1) passou a ser chamado de SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1990 quando houve a primeira avaliação. Desde 1992 ficou por conta do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira), este sistema de avaliação se utiliza de exames de larga escala que servem para monitorar os processos educacionais através dos resultados, assim como para aprimorar políticas públicas.

Embora seja de conhecimento geral que pessoas diferentes aprendem de formas, ritmos e jeitos distintos foi preciso chegar a uma medida que proporcionasse o direito à educação conforme assegurado na Constituição Federal e que isto vá além da matrícula. As competências de leitura e matemática foram escolhidas pela complexidade, amplo repertório e possibilidades de servir como verificador junto a outros países acerca do nível de qualidade da educação brasileira. Evidente que não se pode esperar o mesmo grau de proficiência de alunos avançados em alunos iniciantes, mas é possível acompanhar e medir a melhora que apresentam no desenvolvimento de suas habilidades com o passar do tempo. O acerto de itens reflete o quanto os estudantes conhecem a respeito de determinado assunto e compreender as dificuldades que precisam ser superadas e a interpretação pedagógica é necessária para isso.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é uma ferramenta que indica a qualidade da educação brasileira e para isso estabelece a relação entre o desempenho dos estudantes, em especial em língua portuguesa e matemática, com as taxas de aprovação. Apesar disso, Paiva (2021) explica que não se deve perceber de maneira rasa as informações obtidas, já que o conhecimento aprofundado da realidade das escolas justifica o esforço ao permitir intervenções pontuais, observar a evolução ao longo do tempo, perceber as diferenças entre escolas dentro de um mesmo município, a evolução de grupos sociais diversos e regionalismos.

O IDEB é responsabilidade do INEP, e, portanto, um órgão regulatório do próprio Ministério da Educação (MEC). Que a partir do ano de 2005 tem sido empregado na elaboração de metas para todo o sistema educacional, desde a pré-escola até a pós-graduação *lato sensu* em esfera nacional. (OECD, 2021 P.107) Ele concentra informações multifatoriais de fluxo escolar, aprovação, reprovação, abandono, matrículas e médias das avaliações relevantes. Está subdividido em seis categorias distintas de indicadores que são o rendimento escolar e eficiência, desempenho, condições de oferta, acesso e participação na educação, contexto, financiamento e gastos.

O índice é composto pela avaliação do rendimento escolar, que é a média das taxas de aprovação do ciclo estudado conforme o Censo Escolar, multiplicada pelo desempenho ou proficiência nos exames aplicados pelo INEP, SAEB, Prova Brasil, padronizada para obtenção de resultados de 0 a 10. O ideal, do ponto de vista do Governo Federal, é alcançar o valor 6,0 no IDEB que significa dizer que foi alcançado o nível de qualidade de educação média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD). Esta média foi obtida após a compatibilização das proficiências do PISA (Programa Internacional de Avaliação Estudantil).

A PANDEMIA DE COVID-19

Em dezembro de 2019 houve uma grave crise sanitária que começou na China e se expandiu para o mundo. O novo coronavírus (SARS-CoV-2) foi responsável pela pandemia de COVID-19 causando o grave adoecimento e inúmeras mortes ao redor do mundo. A Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou Estado de Emergência de Saúde Pública Internacional devido a transmissão ser muito rápida e descontrolada. Como a pessoa contaminada em geral não apresenta sintomas nos primeiros dias pode estar transmitindo a doença sem saber e embora a maioria dos casos apresente infecções respiratórias leves formas mais graves atingem pessoas idosas, crianças, imunocomprometidos e portadores de doenças crônicas. Essa população em geral necessita de algum cuidado e acompanhamento médico intensivo e com o rápido aumento do número de pessoas que necessitavam deste tipo de assistência houve o colapso do sistema de saúde na maioria dos países do mundo e com o expressivo aumento no número de mortes houve também o esgotamento dos serviços funerários.

A situação foi agravada pela falta de conhecimento sobre a transmissão, não existiam vacinas nem procedimentos de tratamento que tiveram que ser adaptados a partir de outras doenças para as quais eram utilizados e que foram testados desafiando governos, pesquisadores e a sociedade em geral. Foi necessária a adoção de medidas de higiene, distanciamento social progressivo até a proibição de circulação, isolamento em casa, incentivo ao trabalho remoto, uso de máscaras, restrição na circulação de pessoas para evitar aglomeração e isso teve impacto em todas as esferas já que a restrição de atividades econômicas aumentou as desigualdades sociais tendo impacto severo na qualidade de vida dos cidadãos.

Durante o período crítico da pandemia houve o fechamento das escolas e universidades como medida de isolamento social que evidenciou a diferença entre as pessoas com amparo financeiro que tiveram amplo acesso a internet enquanto pessoas em vulnerabilidade social e exclusão digital que tiveram mais dificuldade de acompanhar a educação on-line que não está acessível a todos. A educação pública enfrentou desafios de criar ambientes virtuais de aprendizagem usando diferentes plataformas digitais, programas televisivos, de rádio e internet, apostilas impressas distribuídas, a falta de internet de qualidade e até mesmo de equipamentos onde o estudante pudesse acessar as redes sociais, interagir e enviar suas atividades. Foram desafios imensos que evidenciaram os desafios enfrentados pela educação e que ainda precisam ser superados.

Apesar de que a Educação à Distância (EaD) já existia antes da pandemia foi um desafio a ampliar sua aplicação para cursos antes totalmente presenciais, conectar profissionais da educação que tiveram que rapidamente se especializar e dispor de seus próprios meios para atender às novas necessidades do seu trabalho com produção de conteúdo, distribuição, atendimento ao público que invadiu sua privacidade sem limite de horário, orientação, avaliação, acompanhamento e estimulação dos seus alunos para a continuidade dos estudos enquanto atravessa o que Couto (2020) chamou de isolamento criativo.

A SÍNDROME DE BURNOUT

Burn out é um termo em inglês que indica o ponto a partir do qual algo se acabou por absoluta falta de energia, um termo coloquial que indica que algo está destruído, exaurido ou inutilizado. Levy & Sobrinho (2010, p. 11) explicam que para a psicologia o termo é utilizado como uma forma de expressar “o esgotamento físico, mental e emocional do trabalhador em função do labor”. Há um consenso de que a síndrome se dá como resposta ao estresse ocupacional crônico, de que ela é decorrente do mundo do trabalho, algo que pode ser observado conforme afirma Levy pela volta dos sintomas psicossomáticos com o retorno à exposição aos eventos estressores como por exemplo após o retorno das férias e acompanha o reinício da exposição ao estresse.

O Burnout é reconhecido como uma síndrome por abranger um agrupamento de sintomas recorrentes, os quais podem indicar uma patologia (Quiceno & Alpi, 2007, p. 118). Na linguagem médica Meldau (2017, p.1) explica que a palavra síndrome indica morbidade e representa um conjunto de diferentes sintomas que podem resultar em mais de uma causa e onde ocorre a sobreposição de condições que afetam aspectos físicos, psíquicos e sociais. Todas estas características estão presentes na síndrome de Burnout que é ocasionada pelo estado crônico de stress ocupacional devido a um esforço que faz com que o trabalhador se sinta exaurido para atender as demandas sócio profissionais que sente como excessivas e como consequência do desgaste e sobrecarga cognitiva tem sua qualidade de vida diminuída que leva à redução do desempenho profissional e dificuldades no campo pessoal. Tendo em vista que se trata de uma ampla gama de profissionais, Benevides-Pereira (2002, p.129) e Moreno-Jiménez, González & Garrosa (1999, p. 160) chegaram à conclusão de que este sofrimento tem potencial para se propagar como insatisfação devido à diminuição da qualidade de atendimento. É importante entender que os sintomas de Burnout costumam ser detectados em profissões de cunho assistencial nas quais a interação fica altamente prejudicada passando a “objetificar” as pessoas (clientes, alunos, pacientes, etc.) e eventualmente isso dificulta o contato social mesmo a ponto de prejudicar o lazer dos profissionais até mesmo quando estão longe do trabalho sabendo que em breve retornarão a ter contato com as circunstâncias que os afligem. Dentre as principais situações estressoras estão a falta de condições de trabalho e materiais, associadas ao baixo poder de decisão sobre questões importantes, assim como a sobrecarga física e mental em face do baixo reconhecimento profissional com potencial de evoluir para questões físicas e psicossomáticas.

Colocando em perspectiva, o Burnout é um processo de desistência de alguém que lentamente esgota seu repertório de estratégias defensivas enquanto tenta lidar com as limitações, contradições e cobranças enquanto exige muito de si mesmo, em especial quando se refere ao trabalho. Vasques-Menezes & Codo (2000 p.23) coloca de forma mais contundente o autor que o Burnout é uma desistência de alguém que fisicamente ainda se encontra ali, ou seja, sob o ponto de vista organizacional podemos dizer que a atividade foi realizada ao mesmo tempo que não foi mais que um vazio numa tentativa inconsciente de fuga do trabalho que lhe aflige. Quiceno & Alpi (2007, P.119) e Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010, p. 142) explicam que a Síndrome de Burnout é multidimensional constituída por:

1. Esgotamento ou Desgaste Emocional e Psíquico – na qual o sujeito sente que não possui energias suficientes para continuar a trabalhar e é sobrepujado pela sensação de exaustão emocional e física.

2. Despersonalização, Indolência ou Cinismo – que se refere a atitudes de distanciamento emocional e atua dentro do contexto interpessoal sendo direcionada àqueles a quem o sujeito deve oferecer serviços e assistência, comprometendo também a interação familiar e todo o círculo social.
3. Reduzida Eficácia Profissional ou Ilusão pelo Trabalho – que corresponde à autoavaliação negativa e reflete sentimentos de baixa produtividade, incompetência, descontentamento pessoal e profissional.

O Desgaste Emocional implica na sensação de ter dado o máximo de suas energias, sentir-se mental e psiquicamente esgotado e apesar de ter chegado ao limite, de não ter sido o suficiente e já não dispondo mais de recursos adaptativos que possam levar adiante as atividades. Esta dimensão é a que mais apresenta sintomas psicossomáticos pois nem sempre os agentes estressores precisam estar presentes para que o estado de tensão se apresente e já seja suficiente para reavivar as memórias e o sofrimento psíquico e físico.

Já a Indolência ou o Cinismo implica nas alterações da personalidade que levam o profissional a um contato impessoal, indiferente em relação ao que possa acontecer aos outros e que pode evidenciar comportamentos irônicos, também por este motivo ficou conhecida como despersonalização e em todo caso implica em uma desumanização. Benevides-Pereira (2009, p.25) percebe como uma defesa em face das situações agressoras, mas que não adquire necessariamente uma conotação psicopatológica. É preciso uma análise crítica quanto ao modo como influencia o comportamento do profissional de quem dependem outras pessoas e que muito embora tenha o direito de se proteger, tem também o dever de prestar serviços de qualidade e para isso precisa se expor ao sofrimento do outro. A alta qualidade no atendimento é improvável pelo cinismo na forma de tratamento quando deixa de ver o outro como um ser humano e passa a tratar com dissimulação. (Silva, 2011 p.3)

A Reduzida Eficácia Profissional ou Ilusão pelo Trabalho mostra a fragilização pessoal através de uma insatisfação com o trabalho e consigo mesmo evidenciados pela baixa autoestima e pela desistência. Esta é uma característica que indica autoavaliação negativa e segundo Gouveia (2010, p. 73) pode indicar sentimentos de incompetência, produtividade abaixo do que é considerado ideal segundo o próprio indivíduo, sentimento de que poderia fazer mais ou se sair melhor em comparação com os resultados obtidos e em todos os níveis demonstra um descontentamento muito pessoal e perfeccionismo levado ao extremo com desprezo pelo valor do esforço e tempo empregado em tudo que faz.

Nem todos desenvolvem todos os sintomas da síndrome de Burnout. Benevides-Pereira (2002, p.12) fala que os efeitos da síndrome vão além das esferas pessoal, profissional e afetiva e podem causar prejuízos não apenas organizacionais, na imagem da instituição, produtividade, absenteísmo, qualidade dos serviços prestados, gastos em treinamento e desligamento. Na esfera pessoal é que se configuram as maiores perdas não apenas no investimento de tempo, dinheiro, esforço para alcançar a posição profissional pela qual sofre posteriormente, o desgaste de relações afetivas familiares, com colegas e amigos até mesmo pelo tempo que se priorizou em preparação e depois trabalhando.

Do ponto de vista profissional, Benevides-Pereira (2002, p. 32) acredita que os professores estão mais propensos à síndrome de Burnout devido ao permanente estado de tensão no

seu trabalho, aumento das dificuldades com necessidade de atualização contínua, avaliações sistemáticas e consequente exposição dos resultados que tem relevância até mesmo financeira nos incentivos recebidos pela instituição, fragmentação das atividades e responsabilidades sem garantias de contrapartidas sociais e econômicas, muitas vezes sem condições de atender adequadamente à demanda. A falta de perspectivas de que seus esforços serão proporcionais às recompensas permeia todos os níveis profissionais da educação.

Silva (2011, p.1) diz que o professor sendo responsável pelo desenvolvimento intelectual do outro cujo objetivo é a aprendizagem e sabendo que isso só pode ocorrer dentro do relacionamento com o ser humano dentro de uma dimensão afetiva através da qual ocorre a transmissão do conhecimento e do desejo de aprender. As mesmas características marcantes das quais depende o trabalho do professor são aquelas que tem o potencial para o comprometimento da saúde mental e dependem da qualidade do relacionamento entre as pessoas que vai sendo corrompido por críticas, atitudes negativas e pela incompreensão.

Pereira (2008, p.22) fala que embora o estresse e o Burnout ocorram há muito tempo somente nos últimos 20 anos tem sido estudado com seriedade entre os professores. Sendo uma categoria com pouca prioridade nas pesquisas e que fica muito exposta aos riscos psicossociais devido à convivência com a própria comunidade escolar, que são constantemente confrontados com estressores característicos da organização acadêmica e escolar e se deparam com situações que desequilibram as expectativas individuais e profissionais. Dentre os principais fatores descritos encontram-se as discrepâncias entre o preparo recebido durante a formação que se choca com a realidade onde acaba sendo inviável de ser colocado em prática da maneira como foi originalmente concebido o planejamento educacional, bem como a formação do profissional. Isso corrobora com o que dizem Quiceno & Alpi (2007, p.120) sobre o aprofundamento dos estudos sobre Burnout os quais identificaram os dois períodos mais comuns de ocorrência desta síndrome que são no início da carreira e nos últimos anos de profissão. Alguns dos motivos são apresentados por Levy & Sobrinho, (2010, p 30) quando citam um estudo feito em Minnesota que indicava que os professores com síndrome de Burnout estavam mais suscetíveis à violência física no trabalho e provou que a violência contra o professor compõe um círculo vicioso com o desgaste físico, emocional e cognitivo. Docentes perfeccionistas tendem a ser mais exigentes e tem maior propensão devido às suas características pessoais subjetivas a desenvolver sintomas da síndrome de burnout como intolerância, impaciência e comportamento hostil.

Sobre isso Souza (2008, p. 130) revela que um dos problemas mais sérios está na forma de tratamento dos alunos para com os professores e vice-versa, uma vez que todos os tipos de violência têm consequências e interferem na qualidade do relacionamento, no ensino e formação. Levy & Sobrinho (2010, p. 35) falam que entre os diversos estressores potencialmente desencadeantes da síndrome de Burnout estão situações conflitantes que são relacionadas às expectativas. Altas expectativas do professor levam ao sofrimento pelo baixo padrão de respostas dos alunos, da estrutura escolar, suporte pedagógico e até mesmo da comunidade escolar, enquanto que baixas expectativas do professor levam a desumanização, diminuição no desenvolvimento das habilidades dos estudantes e maior agressividade na gestão do comportamento em sala de aula. Aliado a isso está o baixo suporte social recebido pelo professor que é inversamente proporcional ao aumento no número de casos de Burnout.

METODOLOGIA

A pesquisa sobre a Avaliação da Síndrome de Burnout e estilo de vida foi realizada com 304 docentes de escolas públicas estaduais de Manaus com o uso de entrevistas estruturadas por meio de questionários de anamnese, avaliação da alimentação, qualidade de sono e atividade física e síndrome de Burnout. A pesquisa foi realizada mediante autorização junto à Secretaria de Educação que forneceu dados qualitativos e quantitativos referentes ao IDEB, rendimento escolar, quantitativo de escolas e docentes de Manaus.

Durante a pesquisa houve a paralisação das atividades presenciais devido à pandemia de Covid-19 que possibilitou a pesquisa à distância por meio do uso do aplicativo ABS que possibilitou uma adaptação ao cenário educacional diferenciado, a busca pela compreensão do impacto que a pandemia teve na educação e na saúde dos profissionais. Após o retorno das atividades presenciais foi possível continuar as entrevistas presenciais e teve início a comparação entre os dados apresentados antes e depois do retorno presencial.

O aplicativo para avaliação da Síndrome de Burnout (ASB) foi criado a partir dos questionários de anamnese, Questionário de Avaliação da Síndrome de Burnout, Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh e Questionário de Frequência Alimentar. Todos estes instrumentos de pesquisa foram validados e adaptados para a população em estudo e mostraram-se eficientes para a avaliação do assunto a que se propõe estabelecendo uma relação passível de análise entre o estilo de vida e a presença ou ausência da SB nos docentes.

A coleta de dados foi feita por meio de uma entrevista estruturada individual e privativa, durante a qual foram preenchidas as informações pessoais diretamente no aplicativo, possibilitando o uso racional e operação diretamente na presença do entrevistado que pôde acompanhar com rapidez e eficiência o procedimento de entrevista, o armazenamento de informações e a análise automática dos dados.

O questionário de avaliação da SB em docentes possui vinte perguntas com cinco alternativas dentro da escala de Likert variando desde Nunca a Muito Frequentemente/Todos os Dias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar do afastamento social e fechamento das escolas o trabalho remoto feito pelo monitoramento ativo através de redes sociais significou um aumento da carga de trabalho percebida pela maioria dos docentes entrevistados. Não apenas não havia um plano de aulas remoto à disposição, como também toda uma estrutura teve que ser criada e não somente no que se refere ao uso da tecnologia para monitoramento de frequência, aulas online, atividades de ensino à distância, acompanhamento de atividades e alunos com esclarecimento de dúvidas.

Houve ainda uma invasão à privacidade dos profissionais que precisaram abrir suas redes sociais e buscar o contato mais próximo com a comunidade escolar indo por vezes além dos horários de trabalho prescritos e encontrando maneiras diferentes de engajar os estudantes na jornada pelo conhecimento que envolveu a todos. Em especial devemos considerar que nem todos os profissionais se sentiam perfeitamente à vontade para abrir suas redes sociais aos estudantes num regime de trabalho extensivo que invadiu momentos particulares, fins de semana,

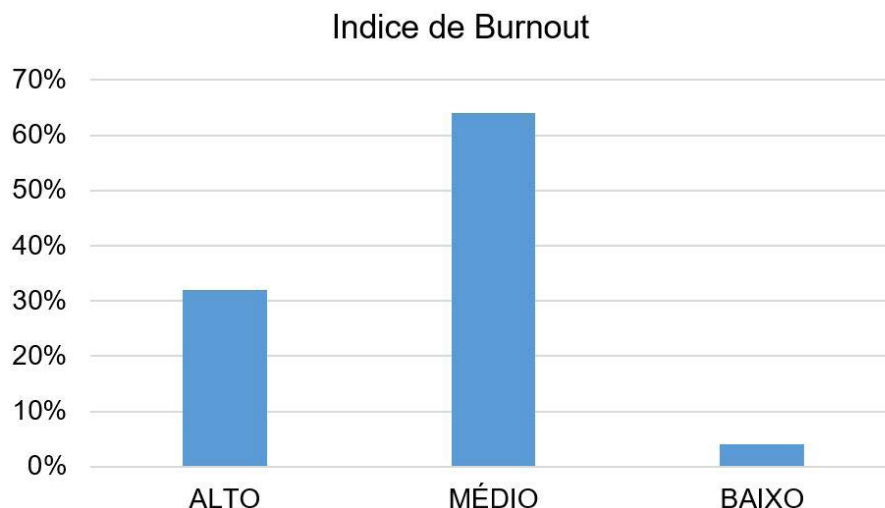
feriados e madrugadas. A disponibilidade dos docentes foi um agravante no Burnout pois os docentes se viram numa situação em que precisaram ir além do trabalho prescrito e sabemos como este esforço predispõe ao esgotamento característico do Burnout.

Nem todos os professores estavam preparados para o trabalho em modalidade EAD (ensino à distância) e mesmo as alterações progressivas na legislação foram acompanhadas com ansiedade. Matérias exatas que representam maior grau de engajamento entre os estudantes tiveram mais dificuldade para motivar os estudantes e esclarecer dúvidas. Alguns professores não sabiam lidar com as redes sociais e equipamentos sendo forçados a aprender e isto representou um desgaste e sobrecarga em busca de aprimoramento no que se refere a busca de cursos de aprimoramento de ferramentas educacionais online. A maior parte dos equipamentos utilizados como smartphones, internet e televisão teve que ser disponibilizada pelos próprios indivíduos da mesma forma que nem todos os alunos tiveram acesso irrestrito ao ensino de qualidade superior pela falta de equipamento e até de sinal de internet. Tudo isso dificultou o trabalho docente e contribuiu para o aumento no nível de estresse percebido.

Após o retorno das atividades presenciais não é possível dizer que tudo voltou ao normal uma vez que houve a implantação do Novo Ensino Médio que prevê aumento progressivo da carga horária letiva de 800 horas anuais para 1.400 horas. Sendo de início imediato cinco horas diárias e até 2024 deverão ser sete horas de atividades letivas diárias que devem ser compostas por um sistema híbrido onde parte das atividades deverá ser realizada virtualmente, enquanto que as horas letivas presenciais deverão ser na escola. Teoricamente isso deveria significar a implementação de um sistema de aulas em tempo integral, mas a infraestrutura escolar não permite que seja deste modo, pois muitos jovens ficariam sem poder frequentar a escola devido à falta de vagas.

Quanto maior a carga horária de trabalho semanal, maiores as chances de o profissional desenvolver sintomas de desgaste físico, psíquico e emocional. Devemos considerar que a utilização majoritária do tempo dedicado ao trabalho compromete a atenção dedicada a outras facetas da vida pessoal e social e como consequência ocorre um acúmulo de tarefas no tempo limitado ao período longe do trabalho, com potencial de reduzir tempo total de descanso por ser considerado dispensável. Contudo, deve-se considerar que são decisões que a médio-longo prazo trazem consequências nocivas para a saúde do profissional.

Gráfico 3 - Nível de Burnout

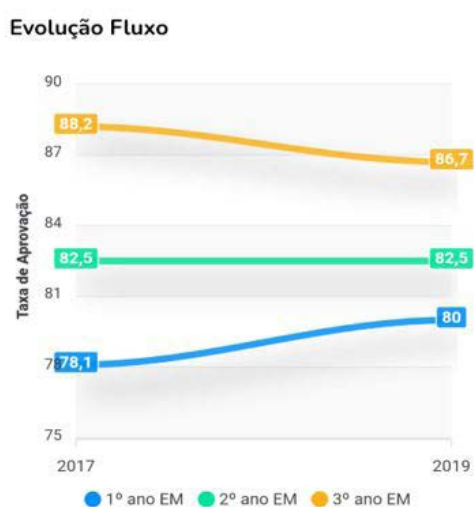


Verificou-se que 32% dos docentes apresentou um alto nível de Burnout, 64% nível médio e 4% nível baixo. Não foram verificadas diferenças significativas em relação ao gênero quanto à presença da SB que foi mais presente entre profissionais de mais idade, com maior carga horária de trabalho semanal. Quanto ao tempo de profissão foi percebida com maior intensidade entre os profissionais no início de carreira e aqueles com mais de 12 anos de profissão.

Houve a presença de SB mesmo entre os profissionais que estavam em isolamento social conhecido como home office. Uma possibilidade é a dificuldade em disciplinar o tempo destinado ao trabalho em detrimento das atividades em casa que aumentam a tendência de procrastinação em detrimento de atividades consideradas de maior importância ou mais prazerosas e levando à ansiedade para tentar cumprir os prazos.

Somente a aprovação dos anos iniciais foi considerada proficiente durante o período de 2019 a 2021 e que outros dados relativos à educação são adequados nos melhores casos e não passa disto sendo incapazes de alcançar ou superar as expectativas no que se refere a qualidade de aprendizado. Quanto ao rendimento escolar apenas 40% das escolas estaduais participaram do SAEB em 2019 e 2021, por isso não foi possível coletar dados sobre a aprendizagem dos alunos no período de 2019 a 2021 até o momento destas escolas. Isto significa que apesar de o exame ter ocorrido na escola e de ter sido aplicado por pesquisadores externos à escola não houve quantitativo de alunos mínimo para que fosse considerada uma amostra representativa da escola, ou seja, menos de metade dos alunos de cada turma participou do exame SAEB.

Figura 2 - Fluxo do IDEB



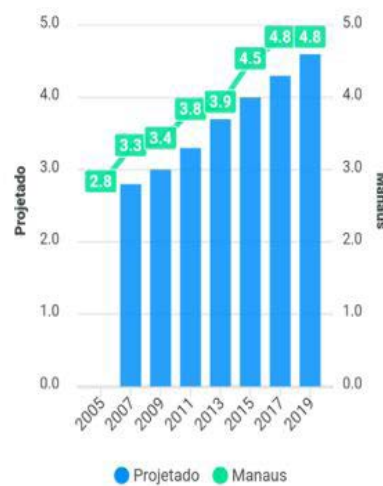
Fonte: IDEB 2019, INEP.

Como consequência da ausência dos alunos na realização da prova não foi possível comparar os dados de rendimento da aprendizagem com aprovação, reprovação e abandono e embora estes tenham sido fornecidos pela escola não podem compor sozinhos o IDEB pelo hábito de manipular as informações relativas a desistência e reprovações. Exatamente para não deixar a escola parecer mal é que estes dados costumam ser alterados, seja aprovando compulsoriamente até os alunos que não aprenderam o mínimo, seja remanejando ou transferindo alunos desistentes. E é por isso que os dados do SAEB são tão importantes em contraposição.

Figura 3 - Evolução do IDEB



Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2019, INEP.

Segundo os dados das escolas que realizaram os exames foi possível chegar a algumas conclusões que são pertinentes inclusive em comparação com o momento anterior e ao longo da pandemia. Dentre as escolas que participaram todas alcançaram a meta que havia sido estabelecida, embora ¼ apresentem dados incompletos devido à baixa participação dos alunos. Somente 1/3 conseguiu superar as metas estabelecidas para o IDEB. Houve equivalência entre os dados de 2017 e os de 2019, sem melhoria considerável comparativamente. De modo geral este é um resultado positivo considerando todas as dificuldades técnicas que alunos e professores tiveram que lidar para continuar o ano letivo em meio às restrições da pandemia que contou com a adaptação de todos. A figura seguinte mostra de que forma é realizado o cálculo do IDEB

Figura 4 - Cálculo e Nota do SAEB 1

Como é calculado o Ideb?

Com base no aprendizado dos alunos: a soma de português e matemática dividido por dois, multiplicado pelo taxa de aprovação que resulta na nota do Ideb.

$$\frac{(\text{Por.} + \text{Mat})}{2} \times \text{Taxa de Aprovação} = \text{Ideb}$$

Fonte: Ideb, INEP.

Indicador de Aprendizado

O indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e quanto maior, melhor. Porém, o 10 é praticamente inatingível, significaria que todos alunos obtiveram rendimento esperado.



O INEP só disponibiliza dados quando a taxa de participação é maior ou igual a 50%. Isso é feito porque resultados com baixa participação não podem ser considerados como representativos da escola. Quanto ao ENEM só 20% das escolas teve participação de pelo menos metade dos alunos no certame, isto dignifica que não foi possível coletar dados significativos sobre a maioria das escolas, dificuldades e qualidades.

Nenhuma escola estadual de ensino médio alcançou o nível avançado de aprendizagem, dentre as escolas que tiveram os melhores índices no IDEB alcançaram somente o nível proficiente de aprendizagem, que representa o adequado apenas e não o ideal. Esta informação é importante, pois representa os alunos egressos do sistema educacional e todo o arcabouço de conhecimento que estes conseguiram constituir ao longo de todos os doze anos estudando desde as séries iniciais.

A primeira hipótese se revelou verdadeira. Os docentes das escolas públicas estaduais de Manaus apresentam a síndrome de Burnout e em conjunto com as informações da anamnese foi possível perceber que a carga horária de trabalho semanal teve importância maior que idade ou tempo na profissão. Foi possível perceber que a pandemia de Covid colocou pressão nas relações interpessoais e aumentou o sofrimento dos profissionais com Burnout e houveram alguns que só perceberam os sintomas após o aumento percebido de trabalho virtual agregado ao trabalho presencial.

A segunda hipótese foi considerada verdadeira, considerando que os professores de fato apresentaram a síndrome de Burnout e houve significativa redução no crescimento até o

ponto de se aproximar a uma estagnação dos índices de performance escolar que deveriam ter se mostrado crescentes conforme estava acontecendo progressivamente ao longo dos anos anteriores. Desta forma pudemos observar que o rendimento escolar foi afetado pelo adoecimento dos docentes que tiveram dificuldades em cumprir com suas atividades com o sofrimento físico e psíquico. Outro aspecto interessante de se observar foi a inabilidade de reunir os estudantes e convencê-los da importância que cada um têm para representar a escola ao fazer as avaliações da Prova Brasil. É possível perceber que a dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem foi comprometida com o desgaste e como o sujeito não se sente mais em condições de continuar a trabalhar o componente emocional da educação não houve engajamento na relação com os alunos e o ato de inspirar a autoconfiança nos alunos em fazer o melhor nas avaliações externas. A falta de comunicação também explica a baixa quantidade de alunos que realizou o ENEM, onde poucas escolas puderam afirmar que ao menos a metade de seus alunos fizeram a prova e estavam interessados em ingressar em universidades prosseguindo com seus estudos em nível superior.

O cinismo ou indolência nas relações com o outro comprometeram os serviços oferecidos à comunidade escolar e em retorno foi observado que apenas a interação mínima e essencial foi executada e isso não pode ser considerada como uma educação de qualidade enquanto que não houve envolvimento de todos em realizar todo o seu potencial dentro do trabalho acadêmico e com isso os resultados apresentados foram meramente adequados ou alcançaram o nível básico, mesmo sendo o nível mais inferior dentro do aceitável. Quase podemos classificar como nível funcional de aprendizagem, onde mesmo o estudante não tem muita certeza do que sabe e o professor não tem certeza de ter alcançado o objetivo de ensino. Dentro deste contexto podemos verificar que a reduzida eficácia profissional foi percebida com sentimento de descontentamento pessoal e profissional com os resultados alcançados dentro do período em comparação com o que já havia sido realizado.

REFERÊNCIAS

Aquino, E. Lima, R., et. al. (2020) Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência e saúde coletiva* 25 (suppl 1)05, jun 2020. <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25suppl1/2423-2446/pt/>

Benevides-Pereira, A. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Benevides-Pereira, A. Yaegashi, S. Alves, I. Lara, S. (2008). O trabalho docente e o burnout: um estudo em professores paranaenses. In: Congresso Nacional de Educação da PUC/PR-EDUCERE, Vol. 8. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 4870-4884. Recuperado em 26 de agosto de 2017, de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/550_775.pdf.

Benevides-Pereira, A. (2009). O CBP-R em português: instrumento para a avaliação do burnout em professores. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/PR. Recuperado em 11 de agosto de 2017, de <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=O+CBP-R+EM+PORTUGU%C3%8AS%3A+INSTRUMENTO+PARA+AVALI%C3%87%C3%83O+DO+BURNOUT+EM+PROFESSORES&edicao=2&autor=Ana+Maria+Benevides+Pereira&area=54>

Brito, Sávio Breno Pires; Braga, Isaque Oliveira; Cunha, Carolina Coelho; Palácio, Maria Augusta Vasconcelos; Takenami, Iukary Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI Vigilância Sanitária em Debate, vol. 8, núm. 2, 2020, abril-junho, pp. 54-63 INCQS-FIOCRUZ

Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. de M. P. (2020). #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. *EDUCAÇÃO*, 8(3), 200–217. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

Gil-Monte, P.R., Carlotto, M.S., & Camara, S. G. (2010). Validação da versão brasileira do “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” em professores. *Revista de Saúde Pública*, volume 44(1), p 142. <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v44n1/15.pdf> https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89102010000100015&script=sci_arttext&tlng=ES

Gouveia, C. (2010). Burnout, ansiedade e depressão nos professores. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Psicologia. Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença. Universidade de Lisboa. Recuperado em 12 de agosto de 2017, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2742/3/ulfp037556_tm_tese.pdf

Lei nº 6.425 de 04 de abril de 2008 (2008). Dispõe sobre o Censo Anual da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm

Levy, G. Sobrinho, F., Souza, C. (2009). Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Production*, Vol. 19, nº 3, pp. 458-465. Associação Brasileira de Engenharia de Produção. São Paulo. Recuperado em 04 de novembro de 2017, de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=396742037004>

Levy, G. Sobrinho, F. (2010). A Síndrome de Burnout em professores do ensino regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento. Rio de Janeiro: Cognitiva.

Marcondes, K. H., Sigolo, S. R. (2007). Baixo Rendimento Escolar e Progressão Continuada: Concepções de Alunos, Professores e Responsáveis. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/2681/2391/6475>

Meldau, D. (2017). Diferença entre Doença e Síndrome. Recuperado em 05 de novembro de 2017, de <https://www.infoescola.com/medicina/diferenca-entre-doenca-e-sindrome/>

Ministério Da Educação (2017). Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Questionário do Professor, 2011. Recuperado em 12 de agosto de 2017, de <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

Moreno-Jimenez, B. González, J. Garrosa, E. (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percebida. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, Vol. 4, Nº 3, pp.153-180.

Moreno-Jimenez, B., Garrosa-Hernandez, E., Galvez, M. González, J. Benevides-Pereira, A. (2002). A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R E MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, Maringá, Vol. 7, nº. 1, p. 11-19. Recuperado em 12 de agosto de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100004

OECD (2021) A Educação no Brasil: Uma perspectiva internacional. https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf

Paiva, Nataliana de Souza (2021). Os resultados do IDEB 2019 das escolas de anos iniciais da rede pública municipal de Manaus e os fatores contextuais: o que eles nos mostram. <https://repositorio.uuff.br/>

jspui/bitstream/ufjf/13324/1/natalianadesouzapaiva.pdf

Pereira, S. (2008). A síndrome de burnout – o estresse em docentes das instituições de ensino superior privadas de Porto Velho. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado em 26 de agosto de 2017, de http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2089/3/2008_SuzyMaraAPereira.pdf

Quiceno, J. Alpi, S. (2007). Burnout: síndrome de quemarse en el trabajo. Acta Colombiana de Psicología. Vol. 10 (2): pp 117-125. Recuperado em 06 de agosto de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810212.pdf>.

Silva, M. (2011). A silenciosa doença do professor: burnout, ou o mal-estar docente. Recuperado em 04 de janeiro de 2018, de <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>.

Souza, M. (2008). Violência nas escolas: causas e consequências. Caderno Discente do Instituto Superior de Educação. Ano 2, nº 2. Aparecida de Goiânia. Recuperado em 15 de novembro de 2016, de <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf>

Vasques-Menezes, I. Codo, W. (2000) Burnout: Sofrimento Psíquico dos Trabalhadores em Educação vol. 14, Cap.13. O que é Burnout? Cadernos de Saúde do Trabalhador. 1ª. ed. São Paulo: CUT. Recuperado em 05 de novembro de 2017, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/jornaldoprofessor/midias/arq/Burnout.pdf>



O videoprocesso na educação técnica: uma metodologia para além do ensino remoto emergencial

Luiza Nathalia de Carvalho

Programa de Pós Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Terezinha Ribeiro Alvim

Departamento de Química do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.8

INTRODUÇÃO

Os(as) estudantes da geração atual são nativos digitais, isso quer dizer que o uso da tecnologia e de produtos audiovisuais fazem parte do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, no que diz respeito ao uso pedagógico de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDC), Almeida (2013, p.11) afirma que são “ferramentas tão obrigatórias quanto a caneta e o caderno e que, por isso, precisam ser considerados como itens óbvios no planejamento escolar”. Saber lidar com elas, se torna cada vez mais necessário, sobretudo em um momento que, por causa da pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2), foi necessário um isolamento social global e a elaboração e instauração de um Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O isolamento social, ocorrido entre o fim de 2019 e ao longo de 2020 e 2021, trouxe dois problemas principais à tona. Em primeiro, a necessidade de se ficar em casa, colocou as pessoas em um contexto que para muitos era novidade: o ensino e o trabalho remoto. A inabilidade digital, incluindo de professores(as) e gestores(as), mostrou a necessidade urgente de potencializar a alfabetização digital-tecnológica de profissionais e estudantes da educação pública e privada, sobretudo durante o período em que as aulas funcionaram em forma de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em segundo, a falta de conhecimento científico e tecnológico foi vetor de desinformação, algumas de alto potencial nocivo, como o estímulo à automedicação, o uso de substâncias sem comprovação científica, movimentos contra a vacina, a negação da doença e do uso da máscara. Em decorrência disso, professores(as) e estudantes se viram obrigados(as) a se adaptarem a uma realidade muito distante da que estavam acostumados(as): aulas remotas através de encontros virtuais, sem o auxílio de todos os suportes oferecidos pelo ambiente presencial na instituição de ensino. A videoaula passou a ser utilizada em todas as redes de ensino básico, seja no modo ao vivo, aulas gravadas, complementos didáticos ou atividades avaliativas.

Isso posto, podemos perceber uma necessidade ainda maior de propor estudos que investiguem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDC) nas escolas. Atualmente, aprender a usar e produzir ferramentas audiovisuais agrega muito à formação cidadã dos(as) estudantes. Além disso, há a necessidade de estimular abordagens que preconizem o(a) estudante-pesquisador(a), atuantes na busca e aquisição de conhecimentos, formando uma sociedade mais ligada à consciência científica, capaz de reconhecer informações falsas e buscar conhecimentos reais. Movimentos cada vez mais necessários quando se leva em conta a adaptação aos ensinamentos realizados remotamente, em que é exigida uma autonomia nos estudos muito maior. Nesse sentido, Ferrés (1996) considera o uso do audiovisual uma forma de otimizar os processos de ensino e de aprendizagem, pois prevê um envolvimento dos (as) estudantes que parte das emoções, chega às ideias e transforma-se em reflexões.

O USO DIDÁTICO DOS VÍDEOS

No que diz respeito ao uso didático de vídeos, Ferrés (1996) considera que deve ser feito sem reducionismos e considerando todas as suas potencialidades. Para ele, “o futuro está em uma nova interação aluno, máquina, professor” (p.34), exigindo a substituição do(a) estudante que é apenas ouvinte pelo que age ativamente, estimulado por um(a) professor(a) que incita e orienta a aprendizagem. No caso dessa pesquisa, o fator motivador para ação seria o audiovisual utilizado didaticamente, já que, segundo o autor:

A experiência baseada no audiovisual permite ver desde o infinitamente pequeno até o imensamente grande, introduzir modificações no tempo, esquematizar ou simplificar a realidade para uma melhor compreensão, multiplicar os pontos de vista sobre uma mesma realidade, realizar uma aproximação dirigida, ampliar visualmente e amplificar sonoramente, suprimir tempos inertes, repetir quantas vezes seja necessário, organizar sistematicamente a percepção, eliminar elementos parasitas ou de distração, dar-lhe um ritmo adequado à apresentação, exemplificar conceitos abstratos, imprimir movimentos a seres estáticos, estimular a receptividade mediante a focalização da atenção e um adequado ambiente de exibição. (FERRÉS, 1996, p.39)

Ferrés (1996) considera que, apesar dessas características trazerem consigo algumas desvantagens, seus pontos positivos superam os negativos. Assim, ele sistematiza seis modalidades de utilização didática do audiovisual: *a videolição, o videoapoio, o videoprocesso, o programa motivador, o programa monoconceitual e o vídeo interativo*. Dais quais, escolhemos duas para realização deste trabalho: *o programa motivador* que, apesar de trabalhar com um vídeo acabado, também se fundamenta na pedagogia ativa, visto que é elaborado com o fim de provocar e motivar os(as) estudantes, funcionando como um pontapé para a verdadeira aprendizagem; e *o videoprocesso*, categoria em que os(as) estudantes se sentem protagonistas, agentes ativos(as) na dinâmica de aprendizagem. Segundo o autor (FERRÉS, 1996, p.23), falar de *videoprocesso* equivale a falar de “participação, de criatividade, de compromisso, de dinamismo”, visto que envolve a criação de programas didáticos em todas as suas etapas. Com isso, a “aprendizagem não se realiza graças a uma obra acabada, mas no momento em que essa obra é produzida” (FERRÉS, 1998, p.149), transformando-os(as) em estudantes-pesquisadores(as), responsáveis pela aquisição de seu próprio conhecimento. Escolhemos essa modalidade, pois nela os(as) estudantes são responsáveis pelo vídeo, criadores. Tanto pode ser quando se grava alguma atividade para posterior análise, quanto a elaboração de vídeos completos, em que a aprendizagem se dá durante o processo de produção, pesquisando sobre o assunto, escrevendo o roteiro, gravando, editando e escolhendo os efeitos sonoros.

FUNÇÕES DO VÍDEO NO ENSINO

É consenso que ainda hoje o uso didático do vídeo se dá basicamente pela exibição de um filme, documentário ou vídeo como forma de complementar um tópico, e o(a) estudante, enquanto receptor(a) do conteúdo, realiza alguma atividade após assisti-lo. Contudo, Ferrés (1996) nos mostra que há diversas outras formas didáticas de utilizar produtos audiovisuais, variando quanto ao tipo da atividade e a função que deseja alcançar.

A primeira delas, *Função Informativa*, é quando o vídeo tem por finalidade descrever a realidade. O poder da informação está nas mãos do(a) professor(a) e dos(as) estudantes, principalmente se a atividade for de videoprocesso. A *Função Motivadora*, é quando o vídeo é utilizado com foco no(a) destinatário(a), visando ativar sua vontade de cumprir determinada demanda. Atua de modo a provocar sensações e acessar emoções, sensibilizando os(as) espectadores(as) sobre um determinado tema.

Ferrés detalha também a *Função Expressiva*, que leva em consideração, principalmente a criatividade e a videoarte. O foco do vídeo centra-se no(a) emissor(a), que coloca seus próprios sentimentos e ideais na mensagem do vídeo. Aqui, se pode explorar a criatividade, expressando sua própria interioridade, interessa mais a experiência estética do que, de fato, o resultado. Por meio da *Função Avaliadora*, chamada também de vídeo-espelho, a pessoa pode se gravar

realizando uma tarefa e, posteriormente, ver a si mesmo como é visto pelos outros, de fora, de um modo que não é possível ao vivo, nem ao encarar um espelho. Destarte, é possível assistir ao vídeo-espelho com o intuito de avaliar as atitudes e/ou habilidades do indivíduo captado. Um exemplo desta aplicação está no trabalho de Veal, Taylor e Rogers (2009) em que gravaram as aulas de laboratório em vídeo e logo após completar a tarefa solicitavam aos estudantes que fizessem uma reflexão sobre seu desempenho, ao mesmo tempo em que mostravam a eles as gravações feitas em vídeo. Outra forma de uso do vídeo didático muito útil em pesquisas e no ensino científico e tecnológico é a com Função Investigadora. Joan Ferrés (1995) aponta que, em um estudo ou pesquisa, o vídeo pode ser usado para observar fenômenos, acompanhar os estágios de um experimento, salvar depoimentos, relatórios ou diários de bordo.

Por fim, o autor cita outras duas funções. A *Função Lúdica*, utilizando o vídeo como brinquedo e a *Função Metalinguística*, quando o vídeo fala sobre si, evidenciando a linguagem audiovisual. Qualquer tipo ou função de um vídeo pode funcionar como atividade lúdica, desde que haja divertimento durante a atividade proposta. O vídeo lúdico, antes de tudo, visa entreter, gratificar o(a) espectador/produtor(a). Mesmo que não tenha uma outra finalidade se não o de proporcionar diversão, não deixa de cumprir seu papel educativo, trazendo novos aprendizados, sejam eles a da dinâmica em grupo, a do exercício da atenção ou outros, mais profundos, encontrados nas entrelinhas da recreação. Já na ideia de metalinguagem, temos como exemplo tutoriais em vídeo que ensinam como produzir materiais audiovisuais, apresentando, por exemplo, qual a melhor linguagem a ser utilizada, as etapas de produção, dentre outras infinitudes de temas. Além disso, propor uma atividade de videoprocessamento, seja de qual assunto for, também tem uma função metalinguística, pois o(a) estudante aprende sobre a linguagem audiovisual enquanto a produz. Concomitantemente ao assunto sobre o qual estará dissertando, ele(a) pode aprender ou aprimorar seus conhecimentos de como fazer o vídeo, descobrindo novos meios e táticas, durante o processo de produção.

NOSSA PESQUISA

Com o intuito de compreender de que modo e com qual intensidade a elaboração de audiovisuais pode atuar como fator motivador para os(as) estudantes na busca pela aprendizagem e como o ato de produzir um vídeo pode contribuir para a aprendizagem de conhecimentos técnicos e científicos, elaboramos uma atividade de vídeo que foi aplicada à uma turma do curso técnico em Química do CEFET-MG. O intuito era utilizar de meios audiovisuais como forma didática, abordando, no Ensino Remoto Emergencial (ERE), o conteúdo de uma disciplina de laboratório. A disciplina aborda o conteúdo da análise química qualitativa inorgânica, na qual os(as) estudantes devem aprender os procedimentos e reações químicas envolvidas na separação e identificação de íons inorgânicos em uma amostra. Para isso, elaboramos uma sequência didática prevendo o uso do vídeo em suas diversas modalidades e funções. Ao final da atividade solicitamos aos estudantes que respondessem um questionário por meio do qual eles(as) avaliaram a atividade.

O exercício foi realizado com 38 estudantes de uma turma do segundo ano que foi dividida em 11 grupos de trabalho e cada um deles trabalhou com um tema diferente. Todos os(as) estudantes participaram da atividade de videoprocessamento, por se tratar de um tópico obrigatório para integralização da disciplina, porém, analisamos apenas as atividades dos(as) que respon-

deram ao questionário.

Atividade 1 – Programa motivador

Iniciando a disciplina, a professora da turma propôs que os(as) estudantes assistissem a um vídeo na plataforma YouTube, em que era realizado um procedimento de identificação de cátions. Essa exibição prévia tinha como objetivo informar e motivá-los(as). Sendo o vídeo a documentação de uma atividade em laboratório, real e contendo o passo a passo a ser seguido, ajudava os(as) estudantes a terem mais contato com o tema e aprender situações específicas da realização do procedimento. Tendo, portanto, função informativa, visto que até então a maioria dos alunos não tinham vivência nem prática laboratorial devido a vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) decorrente do isolamento social causado pela pandemia da COVID-19.

Após assistirem o vídeo, a professora propôs que eles(as) enviassem perguntas e dúvidas que tiveram em relação ao processo químico apresentado. Essas dúvidas seriam discutidas e sanadas em um encontro síncrono, no qual a professora faria a primeira aula expositiva sobre o assunto principal da disciplina. Propomos essa dinâmica, baseada na seguinte modalidade, descrita por Ferrés (1996):

O programa motivador pode ser definido como um programa audiovisual feito em vídeo, destinado fundamentalmente a suscitar um trabalho posterior ao objetivado. (...) pretende suscitar uma resposta ativa, estimulando uma a participação dos alunos que já o viram. A videolição fundamenta-se na pedagogia do enquanto. A aprendizagem se realiza basicamente enquanto o produto é exibido. O programa motivador, contudo, baseia-se na pedagogia do depois. A aprendizagem se realiza basicamente no trabalho de exploração posterior à exibição” (FERRÉS, Joan. 1996. 23-24p)

Sendo assim, consideramos que o vídeo assistido também atingiu a função motivadora, já que era intenção da professora introduzir o tema da disciplina, despertar a curiosidade dos(as) estudantes e incentivar a vontade de descobrir mais sobre o assunto. Essa atividade seria como uma abertura do plano didático, servindo como exemplo e estímulo para as demais tarefas e pesquisas.

Atividade 2 – Videoprocesso

Segundo Ferrés (1996), uma atividade de videoprocesso é como colocar o vídeo nas mãos dos(as) estudantes e permitir que sejam protagonistas na aquisição do conhecimento. Dessa forma, criamos uma atividade em que os(as) estudantes poderiam aprender o conteúdo da disciplina buscando o conhecimento por si mesmos(as). Para isso, traçamos a seguinte sequência de ação:

1. Após os(as) estudantes terem observado e refletido sobre a prática de identificação dos cátions por meio do vídeo assistido, pedimos que eles formassem duplas ou trios. Já com os grupos formados, distribuimos um passo a passo completo e bem descritivo da atividade que eles(as) teriam de realizar em grupo. Nele, além dos tópicos a serem seguidos para cumprir a atividade, inserimos alguns links, sugestões de sites e vídeos com tutoriais abordando questões importantes da produção de audiovisuais. Sendo assim, visando a reflexão e o planejamento de ações por meio da compreensão de um texto injuntivo, pedimos que os(as) estudantes já iniciassem a tarefa de pesquisa e apreensão do conteúdo da disciplina. No caso específico dessa atividade, por se tratar de um tópico da química analítica qualitativa, foi designado para cada grupo

uma mistura de três cátions metálicos em solução, para os quais eles(as) deveriam propor um procedimento de separação e identificação, como se estivessem em um laboratório. Como base teórica, além de outros referenciais que poderiam pesquisar, foi indicado o livro *Química Analítica Qualitativa*, de Arthur Vogel.

2. Já sabendo o que deveriam fazer e tendo refletido sobre o tema a ser estudado, a professora pediu que eles(as) buscassem na bibliografia sugerida formas de identificar os grupos de cátions que receberam. Assim, deveriam compreender as possíveis formas de separação e identificação e proporem um experimento para identificação dos mesmos. Sem a possibilidade de trabalharem em laboratório, os grupos apresentaram suas propostas por meio de um texto com toda a pesquisa teórica e, também, sintetizado em forma de fluxograma. Neste ponto, a professora reuniu com cada grupo individualmente para mediar o processo, sanando possíveis dúvidas, orientando sobre o conteúdo e validando as propostas

3. Após terminada a etapa de pesquisa, os(as) estudantes deveriam: escrever o experimento em forma de fluxograma, destacando todos os passos da separação e identificação e apresentando os reagentes; e transformar esse conteúdo em linguagem cinematográfica, escrevendo o roteiro do vídeo, contendo as cenas que deveriam filmar, o texto da locução e as informações textuais que apareceriam em tela junto às gravações. Compartilhamos com os(as) estudantes um vídeo tutorial, realizado por nós, com algumas dicas sobre o processo de elaboração de um roteiro e uma tabela padrão que eles poderiam utilizar para escrever o roteiro. Ao revisitar o conteúdo estudado no movimento anterior para escrever o roteiro, eles(as) têm a oportunidade de lembrar todo o conteúdo e fixá-lo, pois, pegam o que apreenderam de um texto científico (livro de química analítica) e reescrevem em uma linguagem mais simples, que funciona melhor em vídeo.

4. Por fim, seguidos todos os passos anteriores, os(as) estudantes deveriam filmar as cenas do vídeo, gravar a locução e editar o material. Nesse ponto, teriam de ser capazes de mostrar o que foi aprendido ao longo da atividade e divulgar, de forma clara, o seu tema de pesquisa em uma linguagem audiovisual. Para isso, consideramos dois pontos de ação: a ação prática da atividade, que seria a pesquisa e o experimento sob o ponto de vista do ensino técnico em química; e a realização do vídeo, envolvendo a compreensão de como transformar o conhecimento adquirido no decorrer da atividade em um vídeo que ajudaria os colegas a compreender o que o grupo aprendeu. Ou seja, o(a) estudante seria capaz de executar uma tarefa (agindo em prol do seu próprio aprendizado) e de transferir essa aprendizagem por meio de um outro produto (o vídeo).

Após todo esse processo, acreditamos que se o aprendizado foi realmente absorvido, o(a) estudante estaria apto(a) a repetir a atividade em outras ocasiões, necessitando cada vez menos do passo a passo fornecido na primeira etapa. O intuito da atividade é que eles(as) criem o hábito da pesquisa e da busca ativa pelo próprio conhecimento, elaborando materiais duráveis e com conteúdo confiáveis, passíveis de serem usados para divulgação e popularização da ciência.

Atividade 3 – Vídeos informativos

Finalizando a sequência didática, pedimos que os(as) estudantes postassem os vídeos em uma plataforma digital. Alguns(mas) estudantes escolheram o YouTube, outros preferiram

compartilhar o link pelo Google Drive. Dada a impossibilidade de exibir todos os vídeos em um momento síncrono, por falta de tempo hábil no cronograma da disciplina, pedimos que os(as) participantes assistissem e comentassem os vídeos uns dos outros. Para facilitar essa atividade, a professora criou uma página no Padlet, uma ferramenta online para organização de arquivos e interação virtual, reunindo todos os vídeos e permitindo a interação via mensagem de texto. Ainda nessa plataforma, a professora da disciplina também comentou vídeo a vídeo, validando o conteúdo e sinalizando pontos de melhoria.

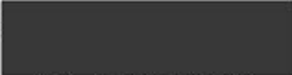

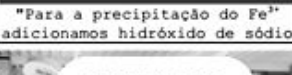
Consideramos esta, uma atividade com *função informativa* pois, após realizarem os próprios vídeos seguindo o tema escolhido pela professora, cabia aos(às) estudantes aprenderem os demais temas a partir dos vídeos produzidos pelos(as) colegas. Já com o conhecimento prévio e geral da disciplina, adquiridos por meio das próprias pesquisas e orientações da professora, acreditávamos ser mais fácil para eles(as) assimilarem o restante do conteúdo comparando às demais práticas com a que eles(as) mesmos produziram.


RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer da atividade, a professora regente pediu que os(as) estudantes entregassem relatórios a cada etapa terminada, as quais ela chamou de Diário de Bordo. Os encontros síncronos, de 50 minutos, aconteciam a cada 15 dias e com todos da turma ao mesmo tempo. Com a carga horária reduzida (devido às políticas de encontros síncronos e assíncronos adotados durante o ensino remoto) e o espaçamento dado entre uma aula e outra, foi mais difícil amparar e acompanhar os(as) estudantes durante a realização da atividade de videoprocessamento. Desta forma, com a comunicação completamente online, via e-mail, WhatsApp e Microsoft Teams, nós e a professora nos mantínhamos sempre disponíveis para os estudantes.

Nos encontros síncronos, sem a possibilidade de trabalhar em laboratório, a professora buscava introduzir os temas principais e orientar os estudantes em suas pesquisas. Foi complicado observar os(as) estudantes, dada a distância e a indisponibilidade deles(as) de ligarem as câmeras e microfones durante os encontros. Inclusive, era ainda difícil garantir que a atenção deles(as) estava na aula. A professora utilizou as aulas síncronas para apresentar a disciplina e sanar possíveis dúvidas surgidas com as atividades realizadas nas aulas assíncronas. A ideia era que eles(as) utilizassem a semana sem o encontro, aulas assíncronas, para completar uma das etapas da atividade, escrever o relatório e enviar, para que a professora os avaliasse antes do próximo encontro. A partir dos relatórios, a professora percebeu que alguns grupos estavam trilhando um caminho equivocado no que diz respeito ao conhecimento científico e construção do procedimento de identificação de cátions. Assim, a professora agendou uma reunião online com cada grupo, para orientá-los no entendimento do conteúdo para elaboração do fluxograma. Após a mediação da professora, os(as) estudantes entregaram os roteiros dos vídeos, já contendo a informação final, que seria exibida e narrada, conforme podemos observar abaixo (Figura 1):


Figura 1- Print de uma parte do roteiro e da tela do vídeo ao qual ele se refere

ROTEIRO			
	Áudio <i>(Trilha Sonora + Locução/Diálogos)</i>	Texto <i>(Legendas + Textos de Apoio)</i>	Imagens <i>(Ações gravadas + Ilustrações)</i>
Apresentação	 "Olá, o nosso trabalho consiste em apresentar para vocês um processo de identificação de substâncias, do ponto de vista analítico de um técnico em química."		Imagem de duas cientistas, com um balão de fala, apresentando o trabalho.
1	 "Inicialmente nosso experimento possui uma solução aquosa contendo os cátions Fe^{3+} , Al^{3+} e Cr^{3+} , armazenada em um erlenmeyer"	Solução aquosa contendo os cátions Fe^{3+} , Al^{3+} e Cr^{3+} .	Erlenmeyer. Cátions a serem identificados.
2	 "Para a precipitação do Fe^{3+} adicionamos hidróxido de sódio"	Adição em excesso de hidróxido de sódio + centrifugação	Pipeta para simbolizar a adição do hidróxido de sódio. Imagem de uma centrífuga.



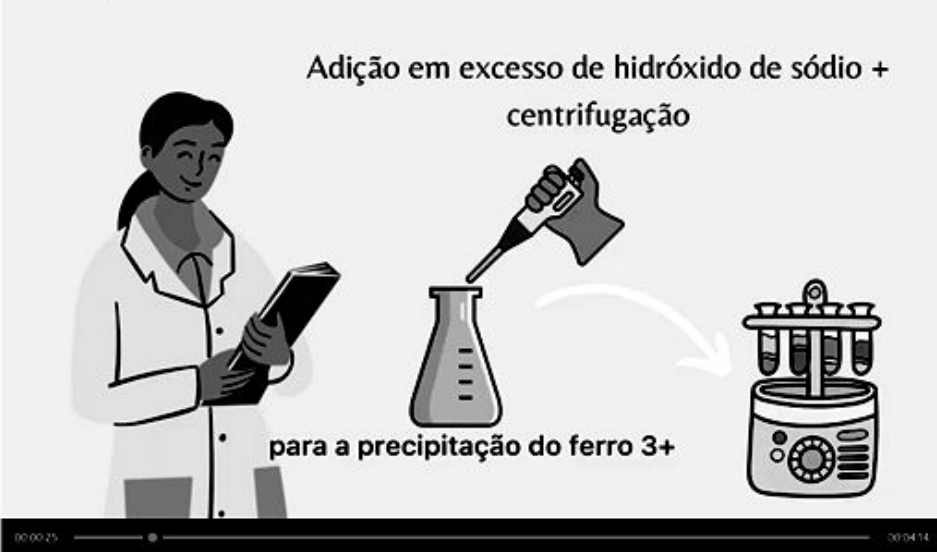
BEM-VINDOS

Olá nosso trabalho consiste em apresentar para vocês



Solução aquosa contendo os cátions Fe^{3+} , Al^{3+} e Cr^{3+} .

nosso experimento possui uma solução aquosa



Adição em excesso de hidróxido de sódio + centrifugação

para a precipitação do ferro $3+$

00:00:25 30:04:14

Entendemos que o roteiro foi essencial para os(as) estudantes organizarem suas ideias e seguirem o vídeo de modo mais bem estruturado. Comparando os vídeos, tela a tela, com os roteiros, observamos que a maioria dos grupos foram bem fiéis à proposta apresentada. Repare que, no caso deste exemplo (Figura 1), a coluna referente a locução combina com o texto que aparece legendado na tela; e as imagens e textos em destaque, também conferem com o que está descrito nas colunas e linhas da tabela de roteiro (as tarjas em cinza foram usadas para preservar os nomes dos(as) estudantes). Neste exemplo é interessante notar que, devido a impossibilidade de estarem em laboratório e filmarem a prática, o grupo tentou ilustrar o processo usando desenhos que remetessem ao que estava sendo narrado. Deste modo, há que se destacar, a habilidade que os(as) estudantes tiveram de desenvolver, abstraindo a ideia do procedimento e realizando-a em vídeo, mesmo nunca tendo feito o mesmo procedimento em laboratório. Mais

que isso, alguns(mas) estudantes, tendo ingressado no curso ainda no período remoto, nunca tinham feito qualquer procedimento em laboratório.

Infelizmente, dado o tempo escasso do Ensino Remoto, não conseguimos analisar os roteiros e devolvê-los com o conteúdo validado antes que os(as) estudantes iniciassem a produção do vídeo. Após os encontros individuais que a professora teve com cada grupo para analisar o conteúdo produzido, os(as) estudantes tiveram pouco tempo para escrever o roteiro, produzir o vídeo e entregá-los antes do fim do bimestre e das férias de fim de ano. Essa, pra nós, foi uma das principais limitações da atividade, pois o roteiro seria o momento ideal para a professora entender o que os estudantes tinham compreendido do conteúdo e sanar as últimas dúvidas, corrigindo alguns equívocos que acabaram ficando nos vídeos finais. Percebemos que apesar dos erros de conteúdo que a professora notou ao final da atividade, a maioria dos roteiros, do ponto de vista do audiovisual, estavam irrepreensíveis. Os(as) estudantes realmente compreenderam como funciona o roteiro e como utilizá-los no videoprocessamento, afinal, os vídeos seguiram fielmente o que foi descrito nas linhas e colunas do documento. Por isso mesmo, notamos a importância dessa etapa e a necessidade de ler, avaliar e retornar o texto escrito para os(as) estudantes, pois é o momento em que eles(as) sintetizam o conhecimento, fazendo um resumo e uma análise do próprio aprendizado antes de transformá-lo em vídeo. Assim, garantiríamos mais qualidade no conteúdo final e a correção de eventuais equívocos e dúvidas que os(as) estudantes ainda tivessem.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Para avaliar como os(as) estudantes entendiam o próprio aprendizado durante a atividade realizada, pedimos que eles(as) respondessem a um questionário. Sendo uma turma a qual tivemos contato apenas de forma remota, enviamos o questionário por meio de um link, gerado no aplicativo *Google Forms*. Garantimos a eles(as) a confidencialidade do material e que seus nomes não seriam divulgados. 18 estudantes, dos(as) 38 frequentes, responderam ao questionário. A primeira parte do questionário era composta por questões que visavam obter a opinião dos(as) participantes por meio da Escala Likert. Apresentamos uma afirmação e pedimos que os(as) estudantes marcassem seu índice de concordância com ela, partindo do Muito Bom/Boa ao Muito Ruim. Depois, pedimos que respondessem discursivamente a outras questões.

A *primeira questão* visava compreender como os estudantes avaliavam a própria aprendizagem no decorrer da disciplina considerando o contexto do ensino remoto. A maioria dos(as) respondentes avaliou sua participação em sala no momento síncrono como Boa ou Moderada. Um dos estudantes escreveu que não participava das aulas com microfone, mas que “sempre estava presente, prestando atenção” e que as aulas foram “bastante proveitosas”. Os(as) estudantes também avaliaram de forma positiva o aproveitamento do tempo nas aulas assíncronas, um deles escreveu que teve “um ótimo aprendizado” ao associar aulas síncronas e assíncronas. Apesar de a maioria ter considerado que apreendeu o conteúdo geral da disciplina de forma satisfatória, uma boa parcela considerou o aprendizado Moderado ou Ruim. Com isso, podemos supor que os estudantes não estavam completamente confiantes no próprio aprendizado, o que pôde ser confirmado na questão seguinte.

A *segunda questão* tinha o intuito de observar como os estudantes avaliavam o próprio

desempenho caso tivessem de realizar em laboratório o experimento que estudaram teoricamente. Sendo eles(as) de uma turma que entrou no curso técnico já no Ensino Remoto Emergencial (ERE), a maioria não tinha qualquer experiência em laboratório. Dessa forma, a maior parte da turma classificou que teria um desempenho de Moderado a Muito ruim caso tivessem de realizar o procedimento sozinhos(as) em um laboratório. Inclusive, uma das estudantes comentou: “Por mais que a gente tenha se aprofundado bastante na teoria e estudado o passo a passo da prática, nunca entramos de fato no laboratório. Sem a supervisão de um professor acredito que teríamos um resultado desastroso”. Isso pode ser a demonstração de uma certa falta de confiança no próprio aprendizado, porém, mais relacionada ao medo do desconhecido, a uma precaução com o que seria totalmente novo. Tanto que a resposta da turma muda quando o cenário prevê a presença de um professor. Nesse caso, todos os(as) estudantes se julgaram capazes de realizar o procedimento.

A *terceira questão* abordava a atividade de videoprocessamento, intentando descobrir como os(as) estudantes lidaram com a atividade. Perguntamos como eles(as) entendiam o próprio aprendizado ao realizar a tarefa, ao assistir o vídeo dos(as) colegas e como enxergavam a função da professora e da pesquisadora durante o tempo de estudo. Todos os(as) estudantes avaliaram a própria aprendizagem ao elaborar o vídeo como satisfatória, indo de Moderada a Muito Boa. Inclusive, um dos estudantes comentou afirmando que “a atividade de vídeo desenvolvida possibilitou um melhor aprendizado, com um meio mais divertido e dinâmico de fixar os conteúdos”. Como precisaram buscar por si mesmos(as) os conteúdos para construção dos vídeos, escrever as equações e o roteiro, eles(as) se aprofundaram mais nesse processo, garantindo mais atenção ao aprendizado. As etapas de construção do vídeo, mesmo no contexto remoto, previam essa maior interação entre estudante e objeto de estudo, afinal, eles deveriam conhecer o conteúdo, compreendê-lo e transformá-lo de forma que outras pessoas que tivessem acesso ao material produzido também o compreendessem. Exatamente pelo maior envolvimento com a execução do próprio vídeo do que com o dos colegas, não estranhamos quando a maioria dos(as) estudantes avaliou a aprendizagem a partir dos vídeos dos colegas como menos eficiente, classificando-a como Moderada ou Ruim. O que achamos interessante nesse dado, é que, tendo sido os vídeos compartilhados de forma online e duradoura, os(as) estudantes teriam a oportunidade de ver e rever os vídeos quantas vezes fossem necessárias, portanto, de certa forma, a aprendizagem a partir do vídeo alheio dependia bastante da atenção de quem o estava assistindo. De modo geral, os(as) estudantes avaliaram de forma positiva a nossa orientação e da professora, apesar de pouco tempo de contato e encontros síncronos reduzidos. Fizemos questão de compartilhar links, sugestões de sites, livros e vídeos para pesquisa tanto do conteúdo, quanto do processo de produção de audiovisuais. Porém, consideramos que a orientação que pudemos proporcionar foi insuficiente. Ambas gostaríamos de ter podido oferecer mais aos(as) estudantes caso o tempo de aula síncrona fosse maior, mais frequente e com menos dias de espaçamento entre um e outro. Consideramos o ensino remoto como um fator dificultador para acesso e interação com os(as) estudantes, mas a carga horária reduzida e os encontros sendo apenas de 15 em 15 dias foram ainda mais contraproducentes.

A *quarta questão* intentava medir o nível de satisfação dos estudantes ao realizar a tarefa, por isso perguntamos o quão difícil eles acharam fazer esse vídeo do zero e o quanto eles se comprometeram com a tarefa proposta. Boa parte dos(as) estudantes considerou a dificuldade de produzir o vídeo e apreender o conteúdo da disciplina, de Moderada a Muito Alta. Apesar dis-

so, consideraram que se envolveram muito com a execução da atividade. Para que respondessem de forma discursiva, perguntamos o que tinham achado do processo e quais benefícios ou prejuízos eles notaram nessa dinâmica. A maioria das respostas foi reafirmando que gostaram de realizar a tarefa. Uma estudante afirmou que a produção do vídeo intensificou o aprendizado dela, que havia sido “muito afetado durante a pandemia e ensino remoto”. Ela ainda pontuou que gostou de realizar a tarefa pois se envolveu mais com o tema proposto. Outro ponto bastante citado foi o da autonomia ao realizar a tarefa. Um dos estudantes escreveu: “foi interessante pesquisar e produzir o conteúdo por nós mesmos”; outra, disse que a atividade trouxe muitos benefícios, dentre eles o “entendimento eficiente de um livro conteudista; aprendizagem em grupo; em edição de vídeos e fotos; planejamento de um experimento por conta própria; desenvolvimento do pensamento em laboratório (...) e o desenvolvimento de relações entre colegas (afetadas em contexto de pandemia)”.

Para além disso, os(as) estudantes também mencionaram que o videoprocessamento faz com que aprendam mais sobre o conteúdo pois “requer uma pesquisa bem fundamentada”; que a atividade os(as) ensinou “a planejar e buscar informações”; e que “além de aprofundar muito no conteúdo” também é possível “explorar o lado criativo na confecção do vídeo”. Por fim, foi mencionado que a atividade dividida em etapas a serem cumpridas auxiliou no pensamento técnico, como afirmou um dos estudantes: “Saber realizar todo o processo para a realização do vídeo me ajudou a perceber a importância de pré-definir as etapas e como serão realizadas as mesmas. Se tratando da minha formação enquanto técnico, entender e organizar as etapas antes de qualquer processo é fundamental”. No que diz respeito aos prejuízos, os(as) estudantes listaram o fato de que a atividade “aumentou o nível de estresse físico e mental”, que o processo de produção de vídeo “foi cansativo” e que, apesar de terem gostado, foi uma tarefa “bem complicada para um aluno do segundo ano no ensino emergencial”. Além disso, relataram como prejuízo o fato de terem de lidar com “problemas técnicos, seja no áudio, no programa utilizado para a edição ou em outros recursos”.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Além de ouvir os (as) estudantes, achamos importante considerar também as percepções da professora sobre a atividade e o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ela relatou que sentiu ter perdido um pouco do acesso aos estudantes, pois é difícil acompanhar o que está acontecendo com eles(as) e que, por isso, foi muito complicado avaliar a aprendizagem. Disse sentir falta de poder observar os(as) estudantes em ação, acompanhar a tarefa de perto e dar mais atenção a eles(as), como ela estava acostumada a fazer no laboratório. Para ela, no laboratório, seria possível perceber o real envolvimento dos(as) estudantes e fazer a verdadeira mediação, que no remoto foi limitada. Principalmente considerando que o procedimento de separação e identificação de cátions é um conteúdo complexo que a turma teve de aprender sem a parte prática em laboratório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os(as) estudantes obtiveram sucesso na atividade, afinal, produziram audiovisuais capazes de transmitir informações corretas e educativas. A maioria destacou a

importância de pesquisar por si mesmos(as) e aprender pela experiência, buscando o próprio aprendizado e usando a professora da disciplina como mediadora/orientadora. Os(as) estudantes também destacaram o fato de que produzir o vídeo traz mais aprendizados do que apenas assistir. Apesar disso, disseram que realizar seus próprios vídeos e conhecer o processo por si mesmos também os ajudou a compreender melhor o trabalho dos(as) colegas. Foi unânime a ideia de que a mediação de um especialista se faz necessária no decorrer da tarefa e mais da metade afirmou ter aprendido muito do conteúdo, se considerando apto a testar a prática em laboratório.

Apesar de relatadas algumas dificuldades técnicas relacionadas à produção do vídeo, a atividade de videoprocessamento cumpriu as expectativas, proporcionando aos alunos benefícios, principalmente no que diz respeito à autonomia na pesquisa, produção de conteúdo e aquisição de conhecimento. Por fim, concluímos que o uso do vídeo como tecnologia educacional tem muito a ser explorado, principalmente por sua capacidade de complementar as atividades práticas e promover a divulgação científica, sendo um item durável que pode ser compartilhado e reutilizado nas mais diversas ocasiões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. P. Produção de vídeos em sala de aula: uma proposta de uso pedagógico de celulares e câmeras digitais. #Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.1, 2013.

FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO J. María (Org.) Para uma Tecnologia Educacional. Trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.127-155.

FERRÉS, Joan. Vídeo e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VEAL, W. R.; TAYLOR, D.; ROGERS, A. L. Using Self-Reflection to Increase Science Process Skills in the General Chemistry Laboratory. Journal of Chemical Education, v. 86, p. 393-398, 2009.



Aplicabilidade de games no ensino de história em tempos dominados pelas tecnologias no CEEP Newton Sucupira em Salvador – BA

João Gabriel Alves da Silva

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.9

INTRODUÇÃO

A importância de gamificação na educação, em uma sociedade em que os jovens gostam bastante desses tipos de divertimento, nos leva a pensar que ao mesmo tempo na educação, embora seja um tabu quando falamos de games na educação, no qual muitos acham que a educação e jogos digitais não combinam, outros só querem achar que só os jogos tradicionais podem valer a pena para educação venho aqui trazer uma ideia que podemos utilizar este método em qualquer idade, ou serie e experiência vivida em colégio publico aqui da cidade Salvador /BA, que irei expor aqui será na modalidade do ensino médio profissionalizante onde trabalhei a visão de games e o conteúdo.

Todavia, é importante ressaltar que durante todo o estudo, se terá muito cuidado no que se refere às essas aplicabilidades para as qualificações a que venha surgir, principalmente por se tratar de uma relação com o Ensino. E, exatamente por se tratar de uma introdução através de meios que surgem com desenvolvimento tão acelerado, que os cuidados devem ser na verdade a mola de investigação.

E ainda, por experiência devidos aos anos de atuação profissional na área de educação, é que se entende o quanto a importância e relevância do assunto proposto apresentam grandes impactos e tendências que estabelecem mudanças significativas quanto à inserção e aplicabilidade de Games no âmbito educacional, além do que, essa influência também tem relação direta com a sociedade de maneira geral nos tempos em que a vivência tecnológica é totalmente necessária e vigente.

E complemento este justificativa expressando que na contemporaneidade a escola não comunga com realidade dos agentes envolvidos, discente desmotivado com a aula maçante do professor, por sua vez o discente tenta trazer conteúdo das disciplinas e eles se mostram apáticos. Mas quando se trata de jogos digitais costumam absorver muitas horas dos jogadores e consomem um tempo que poderia ser aproveitado em outras atividades estudo, por exemplo. Isto gera reclamações entre pais e professores, pois gostariam que seus filhos e alunos aplicassem nos estudos o mesmo nível de atenção e comprometimento dedicado aos jogos. Com isso venho aqui trazer como estudar os jogos digitais como meu artifício de pesquisa, sobre a utilização de jogos digitais no ensino e aprendizagem, trazendo a abordagem pedagógica.

Portanto, se tem consciência de que o tema aqui indicado tem relevância para o momento atual e futuro no contexto dos avanços da tecnologia para melhor aproveitamento do ensino, e sua escolha é justificada particularmente por incidir que sua exposição terá destaque como embasamento para trabalhos vindouros, sem a intenção de colocar fim no assunto.

Neste sentido, não se pode deixar de mencionar que os Games em seu surgimento estavam ligados à perda de tempo e até mesmo à má influência por apresentar as “guerras” e competições desmedidas, porém também não se deve negar o quanto os avanços dos mesmos oferecem atualmente recursos inigualáveis em diversas áreas do conhecimento, e particularmente, no caso da aplicação deles para o desenvolvimento e interesse pelo Ensino de História.

Neste contexto, trabalhei o conteúdo do ano letivo de 2019, e depois pedir para eles escolhessem qualquer tema do ano que mais eles gostaram e pedir que fosse criado um game (não especifiquei se poderia ser digital) e que seria uma forma para ver se eles apreenderam

os conteúdos do ano, foi feito com a turma do 1^a ano que tem uma faixa etária 15 a 17 anos do ensino médio profissional, no CEEP (Centro Estadual de Educação Profissional) em processo industrial Newton Sucupira.

Meu principal objetivo foi verificar como a aplicabilidade de jogos digitais em tempos dominados pelas Tecnologias exercem influências positivas no Ensino de História no CEEP Newton Sucupira, busquei como objetivos específicos identificar os diversos artefatos; protótipos; modelos funcionais; softwares e hardwares; planejamentos estratégicos; modelagens; entre outros produtos dessa natureza que se pode usar dentro dessa aplicabilidade; Considerar o quanto o fator conhecimento pode ter desenvolvimento com exercício dos Games;

CONTEXTUALIZAÇÃO

Quando se fala no avanço exacerbado dos processos tecnológicos, surgem as exposições de desenvolvimento da tecnociência e relações com os contextos sociais de formação e produção, assim como as necessidades de acompanhamento por parte dos professores junto aos seus alunos que já vivem em sintonia com essa tecnologia.

O que se pode contextualizar com embasamento em autores que já expuseram e discutiram o referido assunto. Neste sentido, se podem levar em consideração todas as informações históricas disponíveis e metodologias que buscam a percepção das sociedades a partir de uma história cultural disponíveis nos Games, e assim, pode-se analisar e constatar que a anexação dos jogos no ensino de história não deve ser descartada, mesmo que existam dificuldades quanto a sua execução e apropriação.

Entretanto, em muito não se vê uma adoção dessa tecnologia no Ensino de História, em que se depara com discussões sobre as aplicações de alguns tipos de jogos, principalmente os chamados simuladores. Têm-se conhecimento que são apresentados tanto pontos positivos quanto negativos do seu uso em sala, bem como discussões sobre a definição histórica atribuída aos jogos deste gênero, e aqui se propõe usá-los no smartfone (SOUSA e PEREIRA, 2015).

Analisar a possibilidade de quanto à aplicação de um jogo digital simulador pode ser constantemente transformado tanto em relação ao tempo quanto ao espaço em que se situa, e as mudanças que ocorrem na compreensão dos alunos a partir do desenvolvimento da visão historiográfica, surge um repensar no que tange à área de Ensino da História como disciplina escolar, pois nesse sentido profissionais da educação discutem novas formas de se trabalhar o conteúdo em sala de aula, e também, novas formas de atrair atenção e interesse por parte dos alunos e facilitando uma aproximação facilitada (ARRUDA e SIMAN, 2009).

As tecnologias contemporâneas passaram a ser utilizadas como ferramentas de ensino nas escolas, ou seja, novas abordagens, os novos objetos, outras fontes, outras linguagens se incorporam no ensino-aprendizagem apresentando as tendências e correntes historiográficas numa transformação significativa (GIACOMONI e PEREIRA, 2013).

O que se percebe uma reformulação do Ensino de História, isso por se atentar ao fato de que os conteúdos utilizados já foram caracterizados através de eixos temáticos, e o principal deles se pode fundamentar em Schmidt e Cainelli (2009) que expressaram: “[...] recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico” (p. 14).

Neste contexto, pode-se expor que além de trabalhar essa relação não colocando o professor como transmissor do conhecimento, mas sim como um mediador entre o conhecimento e o aluno, pois esse passa a refletir sobre seu papel enquanto sujeito histórico.

Entretanto, por ser o ensino de história uma construção, passível de mudança de acordo com o tempo e a sociedade, surge como vilã para a educação, as tecnologias contemporâneas. E, os objetos do seu surgimento, tais como: Computadores, tablets, smartphones, e videogames são referidos como os que atrapalham o andamento da aula, porém é necessário que o professor saiba operar com tais ferramentas a fim de estimular seus alunos a produzirem conhecimento, pois o uso dos mesmos com uma metodologia e avaliações adequadas, pode garantir o aprendizado. Assim, se pode como base de informação apresentar o que seria o jogo digital, e em Telles e Alves (2015) está:

Entendemos por videogame, jogo digital ou jogo eletrônico um software desenhado para fins de entretenimento em uma ou mais plataformas (console, computador, telefone móvel, etc.). Ou seja, jogar um videogame implica em interagir com esse software e/ou com outros jogadores através dele. O software, portanto, não é o jogo. O jogo é o que se faz com o software e partir dele (p. 172).

Sabe-se que em alguns mercados são inviáveis para o trabalho a inserção de jogos no Ensino de História, porém há vários deles cujo argumento se passa em um período histórico através de simulações, estes podendo ser considerados como fontes de conhecimento histórico, portadores de uma linguagem distinta e dispersada nas culturas globais. Neste sentido, se encontrou que se podem entender os jogos como sendo:

[...] produtos culturais que também produzem saberes sobre a História, no sentido em que fazem circular representações sobre períodos históricos, modos de vidas, relações, etc. Também seria possível situar os jogos - que possuem temáticas de fundo “histórico”, sobre as quais se desenvolvem as estratégias de jogabilidade- como veículos de memória. (SILVA e MAFRA, 2008, p.202).

Portanto, no que se refere a esse conhecimento se apresenta com adaptação a partir das novas pesquisas históricas, e segundo Telles e Alves (2015): “Nesse sentido, a posição da adjetivação de ‘histórico’ para um jogo digital, ao invés de conferir-lhe valor epistemológico, pode, até mesmo, empobrecê-lo.” (p. 173).

O que se podem aproveitar essas etapas dos jogos digitais quando o professor de História passa a incentivar o estabelecimento de análises sobre estas representações, levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outras questões históricas, o que viabiliza uma educação com o intuito de minimizar a distância e diferenças entre eles e seus alunos, além de estabelecer uma inteiração com a escola de forma ampla. Portanto, o aluno se vê valorizado como indivíduo portador de um conhecimento exterior à sala de aula, além de um incentivo no uso de variados recursos com os jogos, o que surgirá uma reação por si só como fonte de conhecimento. E os Games serão atividades que envolve nas regras com aspectos lúdicos, porém com ações e decisões que resultarão numa condição de amplitude do conhecimento (SCHMIDT e CAINELLI, 2009).

Logo o assunto exposto nos traz as experiências da sala de aula, quando pedi para os estudantes do 1º ano do ensino médio levassem algum protótipo de algum game adaptado ao

conteúdo de História que eles gostaram o durante o ano letivo (isso ocorreu no ano de 2019, na III unidade como forma avaliativa vê realmente o que eles aprenderam durante o ano) uma coisa importante é que teria que ser um poderia ser o game já existente porem teria que ter adaptar ao conteúdo e fazer algumas alterações das regras muitos disseram para mim professor não sei construir jogo como irei fazer isso ? Eu falei para o mesmo que todo mundo iria aprender como seria fácil só ter a ideia do conteúdo e como eles iria fazer isso deixei em média 12 aulas (media de um mês) e que isso iria aplicado juntos dentro da sala de aula.

Aplicamos juntos em sala de aula onde o mesmo dividi em grupos de 04 cada e com a media de 06 a 07 estudantes, nisso fizemos varias reuniões em cada equipe para saber a ideia e puder direcionar algo se valeria ou não e seria condizentes as regras (trabalhei muito com a visão deles busquei não fazer tantas alterações só as pontuais) com isso eles começaram a observar as questões do game dentro da sala aula, sua interatividade conheceram a interatividade do game(jogos manuais que podem ser interativo sempre e o conteúdo de História), tivemos varias idéias interessantes como jogo de cartas de perguntas e respostas o conteúdo desta equipe foi Grécia e Roma, tinha nível 1 seria perguntas mais leve, nível 2 intermediário e nível 3 nível mais difícil, uma das regras era ter um dado, cada pergunta tinha números de pontos, quem acertasse 05 de cada nível iria para o nível 02 e até chegar no nível 03 quem errasse passava para outra equipe os pontos e a vez cada pergunta valeria 10 pontos conforme foto 1. Para ganhar tem que acertar mais pontos ou conseguir 100 pontos. Um outro grupo chegou a fazer um protótipo

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ecídio Pimenta e SIMAN, Lana Mara de Castro. Jogos digitais, juventude e as operações da cognição histórica. pp. 231-252. Campinas: Alínea, 2009.

_____. Jogos digitais podem ensinar História? pp. 267-291. Campinas: Alínea, 2009.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. p. 151-166, 7^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). Jogos e Ensino de História, Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SCHMIDT, M. A. e CAINELLI, M. Ensinar História: Pensamento e ação na sala de aula. 2^a ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Cristiani Bereta do e MAFRA Jr., Antônio Celso. Os jogos para computador e o ensino de História. Diálogos possíveis. Em tempo de Histórias. Brasília, n.12, jan./jun. de 2008, p.201 a 214. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/novo_portal/portal_his/revista/edicao_atual.htm>. Acesso em: Set./2017.

SOUSA, Leonardo Lira de; PEREIRA, Auricélia Lopes. Jogos Digitais no Ensino de História: Aliando os Games às Práticas de Ensino Tradicionais. In: ENCONTRO DE INCIAÇÃO À DOCENCIA, 5, 2015. Anais... Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID45_29062015085818.pdf> Acesso em: Set./2017.

TELLES, Helyom Viana e ALVES, Lynn. Ensino de História e Videogame: Problematizando a Avaliação de Jogos Baseados em Representações do Passado. In: Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 11, 2015. Salvador - BA: Universidade do Estado da Bahia. 2015. p. 172-181. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/R26SJEEC2015.pdf>>. Acesso em: set./2017.

ALVES, LynnRosalina Gama. Game over: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

BATTAIOLA, A. L. Jogos por computador: Histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de implementação. p. 83-112. Anais de XIX Jornada de Atualização em Informática, 2000.

BATTAIOLA, A. L, Elias, N. C. Domingues, R. G, Assaf, R.; Ramalho, G. L. Desenvolvimento da Interface de um Software Educacional com Base em Interfaces de Jogos. In: XIII Simpósio Brasileiro de informática na Educação, SBC, p. 282-290. São Leopoldo: 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia Maria Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. Dossiê: Ensino de História: novos horizontes. Cadernos cedes. Campinas, vol.25, n.67, p.297-308, set./dez. 2005.

SCHUYTEMA, Paul. Design de games: uma abordagem prática. pp. 447. São Paulo: Cengage Learning, 2008.



Letramento digital e a importância da formação continuada dos professores

Digital literacy and the importance of continuing teacher training

Jussara dos Santos Corrêa

Pedagoga. Especialista em educação infantil, neuroeducação e letramento; professora de educação infantil e fundamental I no município de Santo André e São Caetano do Sul- SP; mestranda em tecnologias emergentes em educação. ORCID: 0000-0001-5787-7362

Mara Alice Braulio Costa

Pedagogia. Letras-Português/Inglês. Gestão escolar: Orientação e Supervisão; Tecnologias e educação à distância. Mestranda em tecnologias emergentes em Educação pela Must University. ORCID: 0000-0002-0804-5655

Rosane Saraiva Guerra

Graduação: Licenciatura em Geografia. Especialização: Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação: Ensino de Ciências Humanas. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. ORCID: 0000-0002-5542-835X.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.133.10

RESUMO

As práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita têm sido foco de muitas discussões e conflitos em ambientes acadêmicos e escolares. O multiculturalismo coloca seus aspectos na sala de aula e sua função em uma nova realidade social, cercada por novas tecnologias e formas de comunicação. Com o advento da era da globalização e da tecnologia, a educação mudou nas últimas décadas, principalmente com o uso de novas tecnologia, como uma ferramenta necessária e importante para o ensino. Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da alfabetização digital no setor educacional que afeta diretamente as escolas e, portanto, precisa ser incorporada e praticada nos currículos atuais e na formação continuada de professores para que essa formação seja crítica e reflexiva ao invés de focar apenas no domínio das ferramentas eletrônica. Para tanta busca responder às seguintes questões: Os professores estão prontos para incorporar essas tecnologias em suas práticas de ensino e entender o letramento digital dos alunos? Como os educadores podem integrar as práticas de letramento digital em suas práticas de ensino? Para obter os resultados e respostas acerca da problematização apresentada neste trabalho a metodologia utilizada foi pesquisas bibliográficas, que traz o conhecimento sobre o diálogo entre experiência e prática docente.

Palavras-chave: letramento digital. formação continuada. educação. professores.

ABSTRACT

The teaching and learning practices of reading and writing have been the focus of many discussions and conflicts in academic and school environments. Multiculturalism places its aspects in the classroom and its function in a new social reality, surrounded by new technologies and forms of communication. With the advent of the era of globalization and technology, education has changed in recent decades, mainly with the use of new technology, as a necessary and important tool for teaching. This work aims to demonstrate the importance of digital literacy in the educational sector that directly affects schools and, therefore, needs to be incorporated and practiced in current curricula and in the continuing education of teachers so that this training is critical and reflective rather than focusing only on in the field of electronic tools. Therefore, it seeks to answer the following questions: Are teachers ready to incorporate these technologies into their teaching practices and understand students' digital literacy? How can educators integrate digital literacy practices into their teaching practices? To obtain the results and answers about the problematization presented in this work, the methodology used was bibliographic research that brings knowledge about the dialogue between experience and teaching practice.

Keywords: digital literacy. continuing training. education. teachers.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios educacionais do nosso tempo é como transformar nosso mundo predominantemente digital em um mundo letrado. A palavra “alfabetização” é latim para “livro” e na Roma antiga, o acesso aos livros era um privilégio reservado à elite. Hoje, no entanto, a leitura tornou-se mais acessível do que nunca através da tecnologia. Nesta era de rápido avanço tecnológico, muitas pessoas estão lutando para obter o conhecimento necessário para funcionar

na sociedade. Como resultado, é crucial criar recursos educacionais que auxiliem os indivíduos a navegar neste ambiente digital complexo. A partir do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) a sociedade mudou os modos de se relacionar, consumir, trabalhar e se posicionar.

Nesse sentido, se faz necessário a apropriação do uso dessas tecnologias pelo professor, além de rever as velhas formas de pensar os processos de significação, aprendizagem, cidadania, produção de cultura e de conhecimento. Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da alfabetização digital no setor educacional que afeta diretamente as escolas e, portanto, precisa ser incorporada e praticada nos currículos atuais e na formação continuada de professores para que essa formação seja crítica e reflexiva ao invés de focar apenas no domínio da técnica eletrônica. Para isso a metodologia utilizada foi pesquisas bibliográficas, que traz o conhecimento sobre o diálogo entre experiência e prática docente.

LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Um dos maiores desafios educacionais do nosso tempo é como transformar nosso mundo predominantemente digital em um mundo letrado. Hoje, no entanto, através da tecnologia, a leitura tornou-se mais acessível do que nunca. Nesta era de rápido avanço tecnológico, muitas pessoas estão lutando para adquirir o conhecimento de que precisam para funcionar na sociedade. Portanto, é fundamental criar recursos educacionais que ajudem os indivíduos a navegar nesse ambiente digital complexo.

O atual ambiente global de alfabetização digital está misturado com perspectivas sobre como melhor definir e avaliar a alfabetização digital. Em muitos lares ao redor do mundo, as mídias tradicionais, como impressão e televisão, foram substituídas por fontes digitais. No entanto, essa tendência está desafiando a visão tradicional de aprender a partir de textos, pois essas mídias também são usadas como fontes de informação.

As pesquisas sobre letramento têm mostrado divergências conceituais, principalmente considerando quais práticas de letramento podem se enquadrar em modelos autonômicos e/ou ideológicos. Esses modos diferem principalmente porque o primeiro modo trata a escrita como um ato individual, independentemente de suas condições sociais. Quanto ao modelo ideológico, trata-se de uma prática discursiva cujos atores (autores/leitores) levam em conta os aspectos contextuais e culturais dessa ação, mas essa dicotomia não deve ser entendida como polos não relacionados, pois habilidades individuais, como codificação e decodificação, estratégias de leitura precisam ser mobilizadas para o uso social efetivo das formas interativas por meio da escrita. Portanto, quando os indivíduos praticam vários letramentos, muitas vezes realizam a prática social por meio da dimensão individual.

Dentre as várias definições de letramento digital, para Souza (2007) o letramento digital é “um conjunto complexo de valores, práticas e habilidades que se localizam social e culturalmente e envolvem a condução da linguagem em um ambiente eletrônico, operações, incluindo leitura, escrita e comunicação”. Pois, se refere ao contexto social e cultural do discurso e da comunicação e as maneiras como esta tornou-se uma parte essencial de nossa compreensão cultural do que significa alfabetização.

Essas novas formas de letramento possibilitam que as pessoas se engajem em práticas de letramento mediadas por dispositivos tecnológicos que geram e alteram os sentidos e significados dos códigos culturais (BUZATO, 2009). O autor vislumbra esse fenômeno como literatura de números plurais, entendendo-o como:

não mais como tipos de letramento contrapostos aos tradicionais, mas como redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC (Buzato, 2009, p. 22).

A educação sofreu mudanças nas últimas décadas, principalmente a partir da inserção de novas tecnologia, como ferramenta necessária e importante para o ensino. Como parte de um grupo social, a escola precisa estabelecer um diálogo contínuo com a sociedade, para tanto os professores devem estar prontos para construir práticas de ensino baseadas em tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Mas, isso ainda representa uma dificuldade e um desafio para os educadores, e mesmo que estejam convencidos de que o letramento digital está integrado às suas diferentes expressões e objetivos educacionais, a questão de “como fazer” não é simples.

Quando se trata de práticas docentes nas escolas públicas brasileiras e em muitas escolas particulares, é frequente constatar que muitos professores se sentem inseguros quanto ao uso das TIC no cotidiano de sua profissão. Esse problema tem sido percebido e vivenciado de forma mais oportuna nos últimos dois anos devido ao isolamento social de toda a comunidade causado pela pandemia do novo coronavírus. Sabe-se que esse tipo de educação exige um programa educacional brasileiro que busque atingir uma parcela significativa da sociedade por meio da tecnologia. Apesar dos grandes esforços para trazer as diversas formas de tecnologias voltadas para o ensino ainda se pode encontrar professores e outros profissionais da educação muito inseguros quanto às práticas de ensino baseadas em tecnologia. Além do problema imposto de alinhar o ensino por vias digitais, ainda há a questão relacionada ao letramento digital dos professores anterior a isso. Se os profissionais da educação têm dificuldades e inseguranças no domínio das ferramentas digitais básicas, estas certamente terão impacto na sua prática docente.

Portanto, ressalta-se a importância do letramento digital na formação continuada de professores, diante da necessidade de maior ampliação do conhecimento da tecnologia digital incorporada nas práticas de ensino e a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação de professores com foco na alfabetização digital para que possam desenvolver habilidades para atender às demandas da sociedade da informação.

Ainda é possível observar alguma dificuldade e/ou resistência entre professores e gestores com o uso da tecnologia digital, quando se trata de (re)estruturar a prática docente, além disso, as ferramentas de tecnologia ambiental digital usadas nas escolas são frequentemente usadas de maneira ineficientes. Por exemplo, as lousas foram substituídas inúmeras vezes por projetores, que simplesmente reproduzem o que antes estava escrito com giz. Reproduz vídeos antes vistos em antigas “salas de vídeo”, salas de informática sem usos, computadores antigos e outras rotinas que podem ser facilmente observadas no ambiente escolar. Esses apontamentos sugerem que muitas práticas educativas podem ocorrer à margem do discurso tecnológico. Isso ocorre porque a maioria das práticas docentes continua perpetuando o ensino baseado na reprodução do conhecimento, o que deixa pouco espaço para sua construção.

Decorre disso que o desenvolvimento do letramento digital precisa ser desenvolvido con-

tinuamente na formação dos profissionais da educação, pois se um professor tem dificuldade com o letramento digital propriamente dito, então sua prática docente será insuficiente. Por outro lado, se esses profissionais se sentirem confiantes no uso das TICs, sua prática docente poderá ser reestruturada a partir desse conhecimento, resultando em novas formas de ensino contextualizado.

Portanto, é necessário substituir a prática de reprodução de conteúdo por uma prática que se adapta à realidade social. Na convivência entre os jovens, o uso de meios tecnológicos é uma grande ferramenta por meio da qual os professores podem fazer a ponte entre o ensino e a sociedade, levando em consideração os alunos que fazem parte do processo.

Embora as escolas brasileiras possam ter dificuldades no uso das TIC, tais tecnologias precisam constituir as práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Nesse sentido, Abreu (2012) sugere que, o uso das tecnologias como ferramenta de ensino, trouxe uma instabilidade para a significação dos materiais didáticos, formação e atuação docente e demais questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e que os professores passam de um lugar onde o conhecimento está concentrado para um lugar onde o conhecimento é construído.

Para realizar a inclusão digital de educandos é necessário primeiramente que educadores tenham o domínio necessário para conduzirem seus educandos nesse processo de aprendizagem. Alunos/adolescentes tem uma grande facilidade para o uso das tecnologias e já se encontram engajados nas redes sociais diversas disponíveis em seus dispositivos eletrônicos, mas quando se faz uso intencional dessas para adquirirem as habilidades específicas dos currículos escolares esse domínio já fica seriamente comprometido e os educandos necessitam da intervenção e do conhecimento de seus educadores.

Nos ambientes escolares existe também alguns entraves para a promoção da inclusão digital. Quando as escolas possuem os equipamentos adequados, muitas vezes não possuem sinal de internet com velocidade que suporte vários acessos simultaneamente, o que impossibilita que a aula aconteça, outras vezes o número disponível de computadores é inferior ao número de aluno por sala, fazendo com que alunos trabalhem de forma agrupada. Nem sempre esses agrupamentos são evolutivos para os educandos.

Recentemente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que coloca em todo o território nacional as aprendizagens a serem ofertadas aos brasileiros, traz em seu texto dez competências a serem desenvolvidas nos educandos e dentre elas estão as que tratam do uso das tecnologias.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p. 9)

Nas escolas, para colocar em prática as exigências dos documentos normativos, o papel dos professores é fundamental. São eles que irão prever em seus planos anuais e planos de aulas o uso das tecnologias, e garantir que estejam dentro dos seus componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos profissionais é o ponto chave para que a inclusão digital aconteça dentro do universo escolar, seja ela em nível de graduação, pós-graduação, extensão e/ou a formação ofertada nos encontros de trabalho docente coletivo.

O ambiente físico permeado pelas ações dos profissionais da educação que nesse contexto se valem das figuras de diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos que atuam na sala de informática das escolas também são fundamentais.

O uso da tecnologia ainda é um desafio, embora os professores sintam que esses recursos precisam ser usualmente integrados ao ambiente escolar, novas formas de metodologia e ensino entram em conflito com política pública, preconceito, tradição e/ou orientação instrucional. Ainda assim, a exploração da tecnologia em um ambiente escolar é apenas navegar, pesquisar. Embora existam muitos recursos no ambiente virtual em que professores e alunos possam explorar percebe-se que o processo de alfabetização digital requer habilidades diferentes. Portanto, é preciso (re)estruturar a prática docente a partir fundamentos teóricos e práticos que permitem que a construção do conhecimento permeie pelas TICs para que o corpo discente possa criar relações significativas com a linguagem digital.

Portanto, para que todos esses profissionais funcionem como uma engrenagem há também o papel do estado que deverá prover os recursos materiais e financeiros adequados e principalmente fazer valer o que consta nos documentos regulamentadores da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. C. Recursos Educacionais e Sentidos: nas possibilidades do descontrolado. In: Ferreira, A. C. & Martins, R. (Orgs.). Linguagem e Tecnologia. (pp. 45-50). Campinas, SP: RG. (2012).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC – Base Nacional Comum Curricular, (2018), http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso em 29/08/2022.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. D.E.L.T.A., São Paulo, vol. 25, n. 1 (p. 1-38). Recuperado em 20 de agosto de 2022, de <https://bit.ly/2Yj6tsf><https://www.scielo.br/j/delta/a/kgCZ89jPSGTy85Z9ncL5m9c/abstract/?lang=pt>. (2009).

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. Revista Língua Escrita, n. 2, 55-69. Recuperado em 20 de agosto de 2022 https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf. (2007).



O uso da tecnologia da informação e comunicação na sala de aula de uma escola período integral

Ivone Marim de Medeiros
Yoanky Cordero Gómez
Orientador, Dr

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.11

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A tecnologia permite que o ser humano conquiste a natureza e consiga modificar o meio em que vive, de forma a possibilitar o avanço da ciência por meio do saber intelectual.

O termo tecnologia advém do grego “tchne” que significa “arte ou ofício”, e “logos” que significa “estudo de” e inicialmente referia-se “à fixação dos termos técnicos, designando os utensílios, as máquinas, suas partes e operações dos ofícios” (ALVES, 2009).

As tecnologias em questão evoluíram com o passar do tempo, tendo em vista que a humanidade passou a buscar formas de modificar o meio e obter não somente conforto, mas a utilização de recursos para obter lucros (Andrade, 2019).

Alves (2009) define que a relação do ser humano com a natureza sempre foi intermediada pela tecnologia de forma a modificar o meio em que se vive e assim conseguir obter mais conforto e lucro, embora, seja mais marcante na sociedade contemporânea, em razão do impulso tecnológico que marcou o século XX, está sempre esteve presente no desenvolvimento humano.

As transformações no mundo contemporâneo, fundamentado pelo incremento, desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias, possibilitou a passagem da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação, como marca de uma sociedade da comunicação generalizada, marcada pelo predomínio dos meios de comunicação.

As tecnologias permitem não somente a mudança na forma como algumas coisas são feitas, mas também alteram modo de vida das pessoas que com elas se relacionam, nos mais diversos setores, principalmente quando diz respeito aos processos de comunicação (Andrade, 2019).

Cury e Capobianco (2011) afirmam que foi Tales de Mileto o primeiro a realizar experiência com eletricidade por volta de 700 a.C na Grécia. Graças a eletricidade, máquinas e geradores passaram a existir e fundacionar o desenvolvimento de novos recursos.

Posteriormente, no ano de 1873, James Clerk Maxwell publicou o tratado sobre eletricidade e magnetismo, o que abriu as portas para que criassem diferentes equipamentos ligados à área da comunicação e informação (Cury; Capobianco, 2011).

A criação da impressão tipográfica por Johann Gutemberg também foi considerando um marco importantíssimo para a área da informação. Dentre outras invenções revolucionárias cita-se o primeiro aparelho telegráfico de Samuel Finlay Breese Morse, o daguerreótipo de Jacques-Mandé Daguerre, que por sua vez, originou a primeira fotografia no ano de 1839, já o primeiro cabograma surgiu em 1858. Todos os inventos supracitados trouxeram contribuições valiosas para o desenvolvimento da comunicação no mundo todo.

Cury e Capobianco (2011, p. 05) informam que:

O computador é uma máquina que possibilita processar dados com pouca intervenção humana. O homem sempre necessitou desses equipamentos para sua própria sobrevivência e adequação ao meio. O ábaco, cuja existência remonta a 2000 a.C, pode ser considerado o primeiro instrumento que tornou possível a realização de cálculos. A primeira máquina que permitia realizar operações matemáticas simples foi inventada por Leonardo da Vinci em 1500.

A evolução dos computadores para os dias atuais foi incomparável, pois no ano de 1935, Konrad Zuse criou o primeiro computador eletromecânico, que possuía controle, memória e lógica (Andrade, 2019).

Já em 1946, surgiram programas que passaram a ser armazenados na memória, em 1970, a empresa Apple se destacou na produção de computadores e tecnologias. Cury e Capobianco (2011) citam que foi a partir de 1980 que se destacaram os computadores em rede, na qual a portabilidade dependia das telecomunicações, que através de um sistema de tecnologia denominada como nós, composta por roteadores, computadores eletrônicos e novas conexões, permitiam que máquinas de diferentes locais se comunicassem entre si.

O processo de rede só foi possível em razão do desenvolvimento da internet, que consiste em estrutura global que liga computadores e outros equipamento para o registro, produção, transmissão e recepção de informações, possibilitando a comunicação entre pessoas, independente da posição geográfica (Cury; Capobianco, 2011).

O termo internet é utilizado para denominar a infraestrutura existente para indicar uso público, o acesso atual se dá através de rede de telefonia fixa, banda-larga, interconexão sem fio, satélites e telefones celulares e encontra-se cada vez mais acessível as pessoas.

Castells (1999) informa que o desenvolvimento tecnológico possibilitou a transmissão de dados de forma cada vez mais rápida, tornando-se ligada a produtividade, sendo a principal característica da atualidade.

Esse desenvolvimento é denominado como “informacional” e conforme Alves (2009), uma de suas principais características é o seu uso intenso no processo de articulação da informação com a mídia e a comunicação.

Todos esses fatos aplicam na sociedade atual uma nova forma de se viver e pensar, transformando o “ser” das pessoas. As tecnologias supra descritas reestruturaram a sociedade, operando mudanças dentro desta, principalmente quando se cita processos econômicos e políticos.

Se a economia e política modificam a sociedade como um todo, novas implicações como estas são geradas para a formação e capacitação do cidadão, pois a sociedade cobra novas habilidades e competências.

O conceito de “Sociedade da Informação”, surgiu por volta das décadas de 1960 e 1970 e passou a ser considerada como revolução, resultando em transformações intensas.

A primeira dessas modificações surgiu na área da informática e telecomunicações, que se tornaram os verdadeiros protagonistas da sociedade atual.

A informática fez com que surgissem várias redes e recursos de multimídia e não se restringem a um mero armazenamento de dados, mas se refere a uma nova dinâmica nesse processo, tendo em vista que as informações são proporcionadas tanto em forma de textos e imagens como de sons.

Por meio da possibilidade de um computador pessoal se conectar a outros computadores resultou na gênese de redes cada vez mais complexas e com estas, resultaram novos caminhos para interatividade e o espaço, já que não limita mais as atividades (Lima, 2006).

A sociedade de informação requer indivíduos ativos, que se conectam de diferentes formas, e que ao contrário dos meios de comunicação tradicional, não espera-se que os telespectadores sejam apenas um indivíduo passivo e obediente.

A soma da dimensão multimídia com a interatividade conduziu ao aparecimento pensamento em rede, isso fez com que a educação sofresse questionamentos dentro desse processo de conexões, por isso, o educador precisou adaptar as tecnologias, passando a inserir computador, informática e internet em seus espaços de forma a diversificar seu currículo, fazendo com que a realidade virtual também se tornasse um instrumento pedagógico (Alves, 2009).

Apesar da evolução da informática e o maior acesso à internet, infelizmente, nem todos tem as mesmas oportunidades quando diz respeito o acesso à informação. Moran (2000, p.16) informa que:

As mudanças demorarão mais do que alguns pensam, porque nos encontramos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social. Não temos muitas instituições e pessoal que desenvolvam formas avançadas de compreensão e integração, que possam servir como referência. Predomina a média – ênfase no intelectual, a separação entre a teoria e a prática.

Portanto, restou evidenciado que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) alteraram a forma das pessoas se comunicarem, praticarem suas atividades e interagirem principalmente, na forma de como apreendem o conhecimento, fazendo com que as instituições e ensino também tivessem que buscar alternativas para adaptar-se a essa questão.

Tecnologias da informação e comunicação aplicadas na educação

As Tecnologias da Informação e Comunicação consistem em ferramentas para disseminar informações, sendo estes computadores, softwares, redes e aparelhos móveis de comunicação.

As ferramentas em questão consistem em métodos para fomentar o conhecimento e promovê-lo entre educandos e educadores. As tecnologias em estudo são cada vez mais corriqueiras em âmbito escolar, apesar de muitas regiões no Brasil ainda não disporem desse recurso em sala de aula, os próprios alunos carregam consigo celulares que tem acesso à internet e executam arquivos e programas.

Pelo fato de as crianças nascerem em meio digital e terem contato desde cedo as tecnologias, nada mais coerente que esse mundo seja inserido na sala de aula, por isso, gradativamente esses métodos têm sido inseridos nos métodos de ensino, seja de forma simplificada por meio de programas para exposição de conteúdo, com aulas expositivas e a utilização de aplicativos e programas que permitem a interação entre o educando e o conhecimento.

Atualmente, as TICs têm sido uma alavanca importantíssima para o desenvolvimento das práxis dos educadores, o entendimento acerca desta vem sendo questionado por educadores para a compreensão acerca da melhor maneira de aplicar esta ferramenta as atividades didáticas, além de garantir que o processo de aprendizado se beneficie desses recursos.

O vínculo essencial entre o bom uso das TICs e a criação de um ambiente favorável a aprendizagem consiste na capacidade do educador em saber utilizar a ferramenta e ter um objetivo e didática específica para esta atividade.

No geral a tecnologia gera curiosidade aos educados e utilizada na aprendizagem faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, contudo, caso o educador não esteja capacitado para manusear a tecnologia ou não tenha objetivo didático definido, pode transformar a atividade em mera distração.

Dessa forma, é importantíssimo que os educadores estejam atualizados com relação ao uso das TICs, considerando que novas possibilidades são criadas com tais ferramentas, todavia, o uso destas deve ser correto, cauteloso e ordenado, em razão de que o único objetivo é o conhecimento e não a exposição da ferramenta.

A inserção das tecnologias no cotidiano, o processo de globalização, a mudança nos hábitos de comunicação e a forma como recebemos e transmitimos as informações mudaram, conseqüentemente, essa nova geração necessita de uma linguagem que estejam em consonância com o seu cotidiano.

Apesar de as tecnologias sempre terem feito parte da história humana e junto a esta a evolução na forma de comunicação e busca por novas informações, atualmente está mais rápida, se tornando impossível imaginar nossas vidas sem a praticidade que ela nos oferece no nosso dia a dia.

As crianças e adolescentes estão inseridas nesse quadro de forma mais intensa, tanto para se comunicarem e expandirem seus conhecimentos e a percepção de que a tecnologia torna a vida mais prática se tornou evidente no ano de 2020 por conta da pandemia causada pelo vírus causador da Covid-19.

Tal evento, exigiu que todos os profissionais se reinventassem e aderissem as Tecnologias da Informação e Comunicação, além das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Em estudo realizado pela Unesco (2020), o *Reopening Schools in Latin America and the Caribbean* realizou uma pesquisa sobre o acesso as TICs e Conectividade durante o período de aula remoto e demonstra que, países que englobam a América Latina e Caribe utilizaram um sistema educativo suportado pelo ensino à distância utilizando plataformas online, rádio, TV, e-mails, vídeo chamadas e distribuição de material didático.

Apesar da utilização de tais meios tecnológicos, a educação teve que enfrentar alguns obstáculos relacionados as restrições socioeconômicas, conectividade e ausência de literacia digital de professores e alunos, pois como a necessidade de isolamento aconteceu de repente, não houve preparo prévio (Unesco, 2020).

Se profissionais e educandos já estivessem acostumados com as TICs, é provável que os impactos na educação teriam sido diversos durante o período de isolamento. Os objetivos das TICs é buscar informações e estabelecer a comunicação entre dispositivos distintos, para que determinadas informações possam ser compartilhadas. Apesar destas englobarem tecnologias que atualmente são consideradas antigas e analógicas, como televisão, jornal e rádio, as tecnologias digitais que utilizamos restringem-se ao uso de computadores, *smartphone*, *tablets*, *e-mail*, *web cam*, plataformas digitais dentre outras.

Com o decorrer do tempo, as tecnologias digitais passaram a ter um papel importantíssimo e de ascendente importância na organização da sociedade contemporânea, principalmente

nas últimas décadas.

As Tecnologias da Informação e Comunicação são necessárias em diversas áreas como a indústria, comércio, medicina e finanças, sendo que todos esses manuseiam as TICs em toda sua potencialidade, contudo, ao analisar a aplicabilidade no âmbito educacional depreende-se que este é o que encontra mais barreiras em seu uso.

As TICs por si só, não são suficientes para transformar a educação, pois há um longo caminho a ser alcançado até que sejam incorporadas na prática pedagógica escolar para promover a regularidade da comunicação e partilha da informação a todos envolvidos na comunidade escolar.

Além das TICs buscarem alcançar novas oportunidades, desafios são gerados aos professores e para que estas representem uma transformação significativa na educação, muitas ações precisarão ser alteradas e estas estão nas mãos dos próprios professores que precisarão reaprender qual seu papel na escola atual (Imbérnom, 2010).

As tecnologias utilizadas na esfera educacional são as mais diversas e cotidianas, tendo em vista que vivemos em uma sociedade regradada de informação e conhecimento, sendo através destas que professores e estudantes podem ter acesso a todo tipo de informação em qualquer parte do globo, não importa onde se encontrem.

As TICs devem ser utilizadas como formas de aprendizagem que englobam todos os aspectos da formação profissional, sendo extremamente importante compreender os aspectos técnicos e pedagógicos para promover uma aprendizagem significativa dos estudantes.

Contudo, é necessário que os profissionais saibam quais TICs usar, como e entender o motivo por trás da sua utilização. As tecnologias digitais dentro da educação são compostas por três pilares: democratizar a informação, para socializá-la, de forma a reduzir as distâncias geográficas e métodos de ensino, bem como tornar a aprendizagem mais democrática e incluyente; inovar a educação, de forma a requerer a transformação cultural, em conjunto com a constante capacitação dos professores e atores escolares, aplicando recursos na infraestrutura escolar e na integração gradativa de tecnologias digitais; por último, alterar o currículo escolar para permitir que o estudante se desenvolva de forma autônoma, tendo o professor como mediador do processo, promovendo um processo de aprendizagem espiral, engajando a inovação pedagógica (Silva, 2010).

Portanto, como a tecnologia digital encontra-se cada vez mais presente em nosso meio e a inclusão destas precisam ser democratizadas e os obstáculos em sua utilização superados, a fim de formar estudantes autônomos no processo de aprendizagem, onde o professor se torna uma figura mediadora.

Educadores e o conceito de competência

A utilização de métodos e ferramentas de ensino através das Tecnologias da Informação e Comunicação exigem que o educador detenha competências para a utilização de todo mecanismo, que resulte em atividades eficazes dentro e fora da sala de aula.

A competência consiste no “conjunto de conhecimentos” ou um “indivíduo com profundo conhecimento acerca de determinado assunto (Michaelis, 2016)”. Competência também pode

ser definida como “atribuições” e “capacidade e suficiência fundada em aptidão”. O senso comum também define como competente o indivíduo que é qualificado para realizar algo (Fleury e Fleury, 2006).

Define-se competência como o conjunto de conhecimentos e habilidades e atitudes necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições com responsabilidades (Dutra, 2013).

O conceito de competência pode estar relacionado ao conceito de entrega e em alguns casos realmente são, tendo em vista que empresas acabam dando preferência para fins de promoções, admissão, demissão, mudanças de cargo a trabalhadores que entreguem suas tarefas em tempo ágil.

A relação entre competência e entrega acaba sendo equivocadamente relacionada, por isso, ao se analisar o significado de competência é possível encontrar diversos significados que ampliam a abrangência dele sobre o indivíduo, porém, vai além disso, em razão de que se relaciona com as tarefas que um indivíduo exerce profissionalmente.

Por isso, existem duas linhas de raciocínio, sendo que a primeira consiste no conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para realização de uma tarefa e a segunda é a capacidade de entregá-la.

Durand (1998) define a competência em três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo estas independentes e presumem que para a aplicação de uma habilidade exista conhecimento técnico específico. O profissional educador que pretende utilizar as TICs deve estar em consonância com a evolução das tecnologias e familiarizado com os novos métodos que são criados.

A apropriação da ferramenta é tarefa do educador que fará o uso desta em sala de aula, pois se bem utilizada gera experiência de aprendizagem diferenciada. Dentro do universo das TICs significa identificar as possibilidades que as ferramentas oferecem e ter em mente qual o objetivo de aprendizagem será alcançado com a interação do estudante.

É essencial que os educadores compreendam as TICs e seus objetivos, sendo esperado que em sua formação profissional, o educador tenha contato com estes instrumentos e tenham em seus currículos disciplinas específicas que os ensinem a fazer o uso dessas ferramentas de forma a facilitar o conhecimento, criando atividades didáticas e inclusiva com os alunos.

As TICs são importantes não somente para a diversificação das atividades, mas também para proporcionar experiências únicas em sala de aula. Ao longo do período da educação básica crianças demonstram maior abertura para participarem de novas formas de conhecimentos e atividades.

O papel do educador é criar uma conexão responsável e apropriada para criar um ambiente propício à aprendizagem, direcionando objetivos previamente delimitados didaticamente no planejamento de suas atividades.

Ser mestre na educação básica requer sensibilidade diferenciada dos demais educadores, para acompanhar sinais que permitam identificar o êxito ou não de uma atividade. Com as TICs não é diferente, existem ferramentas mais adequadas para cada caso concreto, cabendo ao educador identificar quais deverão ser aplicadas para dinamizar suas aulas e atrair maior

atenção ao conteúdo que quer expor.

Portanto, como os estudantes dominam cada vez mais o uso das tecnologias, pelo fato de que o mundo digital é contemporâneo ao seu desenvolvimento, além de intuitivo. É, por esse motivo o educador deve se aperfeiçoar mais a cada dia, para acompanhar tal desenvolvimento.

Antecedentes da formação do professor da educação básica no Brasil

A formação dos Professores é um tema que gera inúmeros debates no Brasil, com diversas fases que existem até os dias de hoje.

Saviani (2009) criou uma linha do tempo, dividindo-a em seus períodos acerca da Formação do Professor no Brasil. Assim, citaremos de forma resumida os momentos pelos quais o Brasil passou na formação de mestres e posteriormente será dada ênfase a cada período mencionado.

No século XVII Comenius já alegava a importância da formação docente no século XVII, sendo o primeiro estabelecimento destinado à formação de professores instituído por São João Batista de La Salle no ano de 1684 (Duarte, 1684).

Contudo, a formação dos professores requer uma resposta institucional e somente no século XIX, depois da Revolução francesa que foi levantada a questão do problema da instrução popular, sendo desse contexto que derivou o processo de criação de Escolas Normais como instituições responsáveis pela preparação de professores.

A primeira escola normal foi instalada em Paris no ano de 1795, sendo que nesse momento já houve a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário (Duarte, 1684).

Napoleão, em 1802 fundou a Escola Normal de Pisa nos mesmos moldes da Escola Normal Superior de Paris e da mesma forma que o modelo francês o objetivo era a formação de professores para o ensino secundário, contudo, na prática, se transformou em uma instituição de altos estudos.

A Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos ao longo do século XIX também instituíram suas Escolas Normais, no Brasil a necessidade de formação de professores surgiu após a independência, quando se percebeu a necessidade de instruir a elite, sendo possível distinguir os seguintes períodos na história pátria acerca da formação de professores (Saviani,2009).

O primeiro período compreende entre 1827- 1890, que se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método de ensino mútuo, no qual um aluno mais adiantado deveria ensinar um grupo de dez alunos sob a orientação e supervisão de um inspetor.

Dentre 1890 a 1932 ocorre a organização das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal cujo anexo é a escola modelo, que consiste em instituições escolares destinadas à formação de professores para o ensino primário.

No ano de 1932 a 1938 prevaleceu a Organização dos Institutos de Educação, que tiveram como marco as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, no ano de 1932, e em São Paulo Fernando de Azevedo no ano de 1933.

Entre 1939 ocorreu a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura e consolidação dos modelos das Escolas Normais.

Do ano de 1971 até 1996 houve a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério. Já os anos de 1996 a 2006 são marcados pelo advento de Institutos Superiores de Educação, Escolar Normais Superiores e novo perfil do Curso de Pedagogia.

Após a citação de toda as fases pelas quais passou o Brasil na formação dos professores, cabe estudá-las detalhadamente.

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)

Ao longo de todo o período colonial, desde o colégio jesuítico, passando pelas reformas pombalinas, que implantaram as aulas régias até os cursos superiores criados com a vinda de D. João VI em 1808, não se percebe preocupação com a formação de professores.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, fez surgir pela primeira vez a preocupação com a formação dos professores, ao se determinar que os ensinamentos dessas escolas deveriam ser desenvolvidos pelo método mútuo. O diploma legal em questão determinava em seu artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas nas capitais das respectivas províncias (Saviani, 2009).

Nesse ponto há a preocupação com a exigência de preparo didático, apesar de não fazerem referência à questão pedagógica propriamente dita.

Depois de promulgado o Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas começaram a adotar para a formação dos professores moldes europeus, ou seja, a criação de Escolas Normais (Saviani, 2009).

O Rio de Janeiro foi o primeiro a criar a Escola Normal, sendo a primeira do país em 1835, sendo seguido por Bahia em 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, dentre outros (Saviani, 2009).

As escolas em questão pretendiam preparar professores para lecionarem em escolas primárias, sendo que as Escolas Normais pretendiam uma formação específica, guiando-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas.

O currículo dessas escolas era formado pelas mesmas matérias presentes em escolas de primeiras letras, o que significa que ao professor era concedido o domínio dos conteúdos para transmitir às crianças, sem considerar o preparo didático-pedagógico.

De acordo com Couto Ferraz, as Escolas Normais eram onerosas e ineficientes quantitativamente e qualitativamente a qualificação, em razão da pequena quantidade de alunos formados. Assim, quando Couto Ferraz se tornou presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói no ano de 1849 e a substituiu pelos professores adjuntos (Saviani, 2009).

Os professores adjuntos atuavam como ajudantes do regente de classe e ao observarem o mestre se aperfeiçoavam nas matérias e práticas de ensino, eram preparados para serem novos professores, o que dispensava a instalação de escolas normais. Ocorre que, tal método de formação não vingou e a escola de Niterói foi reaberta em 1859.

Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)

Fixado através da reforma da instrução pública do estado de São Paulo no ano de 1890, o fundamento era de que o ensino não seria eficaz se não houvesse a preparação através de processos pedagógicos com suporte científico adequado às necessidades da época.

Segundo a tese em questão, os mestres só irão conseguir se preparar em Escolas Normais Organizadas (Reis Filho, 1995). A Escola Normal deixava a desejar pela suficiência do seu programa e carência de preparo prático dos seus alunos, por isso, a reforma foi contrastada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase na prática de ensino, em razão da criação da escola-modelo anexada à Escola Normal.

Os reformadores assumiam que sem assegurar a organização curricular e sem preparação pedagógico-didática não seria possível formar professores. A reforma que visava formar praticamente os profissionais se estendeu para cidades no interior de São Paulo, tornando-se referência para os demais estados do país.

Organização dos institutos de educação (1932-1939)

A ideia central era transformar a Escola Normal e transformá-la em Escola de Professores, sendo incluído no currículo biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação e introdução que contemplava princípios e técnicas; matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; prática de ensino fundada na observação, experimentação e participação.

A escola também contava com uma estrutura de apoio que envolve jardim de infância, escola primária e escola secundária que serviam como experimentação, demonstração e prática de ensino, além de institutos de pesquisas educacionais, bibliotecas, filmotecas, museus e radiofusão.

De acordo com as informações supracitadas, os institutos foram formados para satisfazer as exigências da pedagogia, que nessa época já havia sido firmada como conhecimento científico.

Foi nesse momento que se consolidou o modelo pedagógico-didático de formação docente, no qual se permitiria a correção das defasagens das Escolas Normais através de curso híbridos que além de oferecerem currículo profissional completo, fornece um ensino de humanidade e ciências quantitativamente significativo (Tanuri, 2000).

Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura (1939 – 1971)

Os institutos localizados no Distrito Federal e São Paulo, foram colocados a nível universitário transformando-se em referência aos estudos superiores de educação, sendo que, a escola paulista acabou sendo incorporada à Universidade de São Paulo, que foi fundada no ano de 1934, já a carioca à Universidade do Distrito Federal, no ano de 1935.

Essa foi a base para organização dos cursos de formação de professores para escolas secundárias, que se tornaram comum em todo o país após o Decreto-Lei nº. 1.190/39, está por sua vez, organizou definitivamente à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

A instituição em comento se tornou referência para as outras escolas de nível superior, servindo como modelo para toda as outras instituições do país. O modelo em questão foi denominado como “esquema 3+1” e era aderido pelos cursos de licenciatura e pedagogia (Saviani,2009).

Os primeiros formavam professores para administrar disciplinas que compunham currículos das escolas secundárias e os segundos instruíam professores para serem docentes em Escolas Normais. Eram três anos focados em disciplinas específicas e um ano para formação didática.

Contudo, tal modelo se distanciou de sua origem nas escolas experimentais, que fornecia uma base científica aos processos de formação.

A nova estrutura acabou sendo dividida em dois ciclos, sendo que o primeiro correspondia ao ginásio com duração de quatro anos. O segundo com duração de quatro anos pretendia formar regentes do ensino primário, funcionando como Escolas Normais Regionais.

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos, o objetivo era capacitar professores do ensino primário, fazendo com que estes funcionassem como Escolas Normais nos institutos de educação, incluía nesse “pacote”: jardim de infância, escola primária e cursos de especialização de professores primários para áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, desenho e artes, canto, música, formação de diretores, orientadores e inspetores escolares (Saviani,2009).

Os cursos normais de primeiro ciclo em muito se assemelhavam com os ginásios, tendo com vista que o currículo se encontrava em disciplinas de cultura geral, tais quais as velhas Escolas Normais, contemplando todas as modificações introduzidas em 1930.

Os cursos normais e os de licenciatura e pedagogia focaram na capacitação profissional de forma a garantir um conjunto de disciplinas frequentadas por alunos que dispensava as escolas-laboratório.

Os cursos de licenciatura acabaram sendo marcados por conteúdos culturais- cognitivos afastando o aspecto pedagógico-didático, tornando-o de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como exigência formal para obtenção do registro profissional de professor.

No que tange ao curso de pedagogia, este tem como característica o caráter pedagógico-didático, que é interpretado com conteúdo transmitido aos alunos antes que passe a ser assimilado teórica e praticamente, com o intuito de assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Tal fato, ao invés de construir um novo modelo que impregna todo o processo de formação docente, foi incorporado sobre o modelo dos conteúdos culturais cognitivos.

Substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério (1971-1996)

Fruto do golpe militar que obrigou novas adequações em âmbito educacional, foram efetivadas através da legislação, a Lei nº. 5.692/71, alterando os ensinos primário e médio, denominando-os como primeiro e segundo grau, respectivamente.

A lei em questão fez com que desaparecessem as Escolas Normais, que foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para exercer o magistério de 1º grau. No dia 6 de abril de 1972 foi aprovado através do parecer n.º. 349/72, elaborado pelo

Ministério da Educação, a organização do Magistério em duas modalidades básicas, sendo uma delas com duração de três anos, o que permitiria ao professor lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos, que poderia habilitar o indivíduo a exercer o magistério da 6ª série até o primeiro grau.

O currículo mínimo abrangia o núcleo comum, que era obrigatório em todo o território nacional para ensino de 1º e 2º graus, cujo objetivo era garantir a formação geral; uma parte diversificada com o objetivo de resultar em formação especial.

Nessa fase, a formação de professores para o antigo ensino primário encontrava-se reduzida a uma habilitação dispersa dentre tantas outras, resultando em um quadro precário.

A gravidade dos problemas fez com que o governo lançasse no ano de 1982 o Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, popularmente denominado como “CEFAM”, cujo objetivo era revitalizar a Escola Normal (Cavalcante, 1994).

Embora os resultados desses projetos tenham sido positivos não teve seguimento por fatores quantitativos, não existindo nenhuma política para aproveitamento dos professores que foram formados nos centros de redes públicas.

A Lei n.º 5.692/71 reservou para as quatro últimas séries do primeiro e segundo grau, a formação de professores em nível superior aos cursos de licenciatura, com três anos de curta duração; ou plena, com quatro anos.

No curso de Pedagogia, além do objetivo principal, que era a formação dos professores para habilitá-los ao exercício do Magistério, estendeu-se a obrigatoriedade de formar especialistas em Educação, como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Ao mesmo tempo que vigia tal lei, paralelamente no ano de 1980 surgiu um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003).

Com base no princípio supracitado, grande parte das instituições incluem como atribuição do curso de Pedagogia a formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino de 1º grau.

Institutos superiores de educação e das escolas normais superiores (1996- 2006)

Tal fase alimentou a expectativa de que com o fim do regime militar, o óbice da formação docente no Brasil seria equacionado, substituindo os cursos de pedagogia e licenciatura pelos institutos superiores de educação e das Escolas Normais Superiores.

Os institutos superiores consistem em instituições de nível superior de segunda categoria, providenciando uma formação mais barata, através de cursos de curta duração. As características em questão não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia que foram homologadas em abril de 2006 (Saviani, 2009).

O que se percebe ao longo dos períodos analisados é como as políticas de formação de professores são precárias, sendo que as sucessivas mudanças não estabeleceram um padrão consistente na preparação docente para enfrentar os problemas escolares pátrios (Saviani, 2008c).

O problema na formação dos professores surgiu a partir do século XIX, tendo em vista que antes desse período havia escolas representadas pelas universidades que surgiram no século XI colégios de humanidades no século XVII. Nas instituições em comento, encontravam-se professores que recebiam certa formação. Contudo, nessa época, vigorava o princípio do “aprender fazendo”, proveniente das corporações de ofício (Santoni Rugiu, 1998).

As universidades eram comparadas as corporações, que focavam nas artes liberais ou intelectuais, se opondo frontalmente às artes mecânicas ou manuais, nesse local, lecionavam professores advindos de escolas inferiores, para os ensinar a transmitir conhecimentos nas referidas escolas (Saviani, 2008c).

Contudo, a partir do século XIX, o intento de universalizar o ensino, resultou na organização dos sistemas nacionais. Essa nova forma permitiu que a organização em âmbito nacional, fosse constituído por um grande número de escolas organizadas seguindo um mesmo padrão, resultando no problema de formar professores em grande escala para atuar em escolas. A solução para esse problema foi a criação das Escolas Normais de nível médio, para capacitar indivíduos primários a formar sujeitos secundários.

No mesmo contexto ainda se encontram dois modelos para a formação de professores, o de conteúdos culturais-cognitivos, que consiste na formação do professor que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos específicos da área que lecionará. O outro é o modelo pedagógico-didático, que se contrapõem ao modelo anterior, que considera que a formação do professor só é completa através do preparo pedagógico-didático (Saviani, 2008a).

A universidade, nesse lapso temporal, não se preocupa com a formação específica de professores, de forma a prepará-los pedagógica - didaticamente. Por um lado, encontra-se a capacitação de professores que se resume ao domínio da cultura geral e dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que lecionará.

De acordo com tal corrente, a formação pedagógico-didática advirá dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, que por sua vez, passa a ser adquirido conforme a prática em sala de aula ou por conta de treinamento realizado em serviço.

O modelo supracitado é uma contraposição segundo a qual a formação de professores só é completada com o efetivo preparo pedagógico, ensinando-lhes a didática (Saviani, 2008a).

Nessa formação, além da cultura geral e a formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição que irá formar o profissional deve assegurar através da organização curricular, a preparação pedagógica e didática, sendo que sua ausência não forma professores.

Modelos de formação docente na história da formação de professores

Ao analisar todo histórico pelo qual passou a formação dos professores, percebe-se que o primeiro modelo era largamente utilizado nas instituições de ensino superior que se incumbiam de formar professores secundários, já o segundo, prevaleceu nas Escolas Normais, focado na

formação de professores para darem aula no nível primário.

Para a compreensão exata do que ocorreu naquela época é necessário conhecer os três elementos interligados: o Estado, sociedade civil e autonomia acadêmica. A interferência do Estado na educação tem origem em Napoleão; já a sociedade civil se pauta no modelo anglo-saxônico. Já a autonomia da comunidade acadêmica é fundamentada no modelo prussiano (Saviani, 2009).

A predominância do modelo Napoleônico apesar de parecer ser ineficiente, a força do Leviatã obriga a unificação estrutural do ensino através de um ordenamento comum e currículos idênticos. Deve constar no currículo de professores de escola secundária, os conteúdos culturais-cognitivos, sendo dispensada qualquer preocupação com a pedagogia e didática.

Isso ocorre pois em seus primórdios foi fundada pela elite da corte liberal- burguês, sendo a escola secundária o verdadeiro abismo entre classes sociais, cujo objetivo era garantir que somente a elite tivesse acesso aos conteúdos, o que os diferenciariam das classes menos favorecidas.

Segundo tal tendência, desde Comenius não existem margens para inutilidades, pois o modelo pedagógico-didático requer que todo e qualquer conteúdo, quando visto através da perspectiva do indivíduo que se dispõe a aprender pode ser ensinado a qualquer ser humano (Saviani, 2008a).

O modelo em questão vai contra o objetivo da elite, embora a universidade brasileira tenha sofrido certa influência do modelo anglo-saxônico por causa dos Estados Unidos, o modelo que prevalece é o napoleônico, o que inseriu na escola secundária a distinção entre classes, conseqüentemente encontra-se presente em âmbito brasileiro como características na universidade uma depreciação do aspecto pedagógico (Saviani, 2009).

Independente da influência anglo-saxônica ou por desigualdades extremas o modelo brasileiro de educação merece um olhar mais sensível, o modelo pedagógico- didático abriu alas para a organização dos currículos formativos, tornando-se obrigatório legalmente em ambientes públicos e privados na formação de professores secundários.

Contudo, tal requisito legal é frequentemente torneado por um formalismo que esvazia o sentido dos componentes formativos, em razão de que pode ser observado na organização dos cursos de licenciatura o esquema 3+1 entre as décadas de 1940 e 1950, em bacharelados complementados por disciplinas pedagógicas de responsabilidade dos departamentos do curso de pedagogia das faculdades de filosofia, ciências e letras durante a década de 1960, que foram reformadas na década de 1970.

Conforme as considerações apresentadas, reforça-se o entendimento de que o problema na formação de professores das últimas séries do ensino fundamental e médio não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação, tampouco pela justaposição dos atuais currículos dos cursos de bacharelado e do currículo pedagógico didático organizado pelas faculdades de educação (Saviani, 2009).

A formação profissional de professores exige objetivos e competências específicas, além de estrutura organizacional direcionada ao cumprimento de tal função.

A nova estrutura deverá reunir elementos das diferentes faculdades ou institutos de educação, separados pela dualidade entre os cursos de bacharelado e licenciatura (Saviani, 2008a).

No caso dos professores da educação infantil e fundamental, durante o período de Instituição das Escolas Normais, predominou o modelo pedagógico-didático, articulando os aspectos de conteúdo e forma que caracterizam o processo de ensino.

Atualmente, conforme os dispositivos legais que requerem que tal formação seja levada para o nível superior percebe-se dois aspectos que se confrontam (Saviani, 2008a).

De um lado há a elevação ao nível superior que possibilita que os profissionais adquiram uma base sólida e alicerçada na cultura pedagógica, de outro, existe o risco de que a formação seja neutralizada pelos modelos dos conteúdos culturais cognitivos.

Isso pode levar os novos profissionais a encontrarem barreiras a solução das necessidades de crianças pequenas tanto no nível da educação infantil quanto nas primeiras séries do ensino fundamental.

O risco supracitado se torna mais real quando se têm a consciência de que o Brasil consagrou sua estrutura no nível superior através de ambos os aspectos do processo de ensino referidos, considerando as competências das duas universidades que pretendem formar professores que dominam os conteúdos específicos da área a ser lecionada, cujo estudo é atribuído à institutos ou faculdades específicas e o preparo pedagógico-didático, que se encontra sob responsabilidade das Faculdades de Educação.

Problemas na formação dos professores

A formação de professores encontra diversas barreiras, dentre eles o confronto entre o modelo centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e os procedimentos didáticos-pedagógicos, que devem integrar o processo de formação dos professores. O foco nos conhecimentos que integram a matéria dos currículos escolares dá procedência aos conteúdos culturais-cognitivos, no qual, a organização institucional situa a questão da formação de professores nos institutos ou faculdades específicas.

Contudo, se partir do modelo pedagógico-didático, o foco será nas faculdades de educação. Porém, ao partir da perspectiva do movimento pró-formulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, constata-se dois caminhos que desaguam no mesmo imbróglio (Saviani, 2009).

Acredita-se que a origem desse dilema se encontra na dissociação entre a forma e o conteúdo, isso porque, considerando a constituição das especializações universitárias, os estudantes que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao entrarem na faculdade terão adquirido o direito de se fixar em apenas um deles. Já os aprovados no curso de pedagogia não teriam que se preocupar com o estudo de diferentes conteúdos (Saviani, 2009).

O curso de licenciatura se concentra somente nos conteúdos específicos, não consideram as formas correspondentes a estes, por isso, percebe-se que as faculdades de educação reúnem especialistas que se encontram separados dos conteúdos, enquanto os institutos que correspondem as disciplinas compõem os currículos escolares reúnem especialistas nos conteúdos separados das formas que os veiculam (Saviani, 2009).

Assim, se a raiz do problema se encontra na dissociação entre aspectos que caracterizam a função docente, ambos modelos resultam em saídas difíceis pois não resolvem o problema que eles mesmos formaram.

Assim questiona-se, quais as propostas para resolver tal problema, ao considerar que o imbróglio resultou na dissociação entre aspectos que deveriam ser conjuntos ao professor.

Obviamente, a primeira saída é a recuperação da indissociabilidade entre conteúdo e forma, pelo fato de o ato docente ser um fenômeno da vida real, um caminho prático e objetivo para operar os currículos escolares e a utilização de materiais didáticos, como reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura e introduzir as tics no currículo.

O conhecimento deve ser disposto de tal forma a viabilizar o processo de transmissão-assimilação para caracterizar a relação professor-aluno em sala de aula, isso ocorre, em razão dos materiais didáticos articularem a forma e o conteúdo.

Ao mencionar a questão pedagógica esta significa à seleção, organização, dosagem e sequenciação dos elementos importantes para a formação dos professores, antigamente os materiais se traduziam em livros, atualmente, podem ser utilizados materiais digitais, principalmente pelo fato de que as TICs têm sido gradualmente aplicadas em sala de aula.

Na época em que predominava a pedagogia tradicional, os livros eram complexos e maçantes e focavam somente nos conteúdos e requeriam a capacidade de memorização dos conteúdos (Saviani, 2009).

Com o advento da escolavonista os livros didáticos passaram a se tornar mais atrativos com sugestões de atividades para estimular a iniciativa dos estudantes. Já com a pedagogia tecnicista surgiram livros descartáveis com questões de múltipla escolha (Saviani, 2009).

A implantação de materiais didáticos, principalmente digitais, nos cursos de pedagogia possibilitam que os alunos efetuem por meio da educação a crítica pedagógica dos manuais de ensino, evidenciando seu alcance, limites e falhas em suas qualidades.

O procedimento em questão viabiliza aos futuros pedagogos lembrar os conteúdos que já aprenderam anteriormente de forma sucinta (Saviani, 2009).

Seguindo tal raciocínio, os cursos de pedagogia estariam preparando professores com competência de atuação na parte de orientação, coordenação, diretoria, supervisão e até mesmo como professores no curso de magistério, educação infantil e ensino fundamental.

Nos cursos de licenciatura o ensino pode ser feito através da análise de livros didáticos das áreas em que estão se especializando e não somente entre forma e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, recuperam a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, de forma a evidenciar os processos didáticos pedagógicos pelos quais os conteúdos são assimilados pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (Saviani, 2009).

Ao complementar a reorganização dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura acredita-se ser possível superar a distância entre conteúdo e forma.

Saviani (2009) assevera que a questão da formação de professores não pode ser sepa-

rada das condições de trabalho que permeiam à docência, em razão das questões de salário e jornada laboral. As dificuldades enfrentadas podem até mesmo neutralizar a ação dos professores, mesmo que bem formados, pois além de desestimular o desejo de dedicação pela carreira.

Logo, é preciso também ações públicas voltadas à educação a elegendo como máxima prioridade, pois atualmente, o que se tem são pautas que visam reduzir custos e cortar investimentos.

A Geração Z e as tecnologias da comunicação e informação

Antes de compreender os motivos pelos quais a “Geração Z” é tão ligada a tecnologia, é necessário entender as raízes do termo, que advém do inglês “zapping”, que quer dizer mudanças de canais rapidamente enquanto assistimos televisão, ignorando os que não interessam.

A ideia proposta pelo termo é nomear a geração daqueles que nasceram após o ano de 1995 e já nasceram na Era Digital, estão acostumados com informações rápidas, costumam expressar opiniões e sentimentos, não se colocando de forma passiva diante da mídia.

Diante da rapidez que apreendem as informações, os “nativos digitais”, se comunicam pelas mais diversas plataformas e aplicativos e quando estes não os satisfazem mais migram para outro meio (Meirinhos, 2015).

A rapidez do mundo digital mudou drasticamente o cotidiano do ser humano e se tornou um marco histórico, pois as tecnologias se tornaram extensões das capacidades humanas, transformando toda a dinâmica da sociedade (Santaella, 2010).

A inserção digital no cotidiano fez com que os indivíduos nascidos nessa era tenham uma visão de mundo diferenciada, interferindo diretamente na forma que agem e se relacionam.

Por isso, há quem acredite que essa geração teve sua capacidade cognitiva reduzida, tendo em vista que pesquisas demonstram que indivíduos que leem textos lineares no papel, memorizam mais o conteúdo que as que leem fragmentos na internet, pois basicamente é disso que a Geração Z se alimenta, fragmentos digitais (Carr, 2011).

Além do mais, pelo fato de estarem sempre conectados, sua capacidade de concentração foi reduzida, tendo em vista que celulares e computadores notificam a todo momento sobre os últimos acontecimentos, não só sobre a vida particular dos indivíduos, mas sobre tudo que está acontecendo no mundo, resultando em um bombardeio de informações que afeta na concentração e aprendizado.

Dessa forma, a internet pode ser entendida como a “tecnologia do esquecimento”, pois as informações são apreendidas de forma tão rápida que a memória se torna deficitária. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que realizou um exame em 65 (sessenta e cinco) países que investiram massivamente em computadores, estes não obtiveram melhoras na performance escolar (OCDE, 2015).

Isso significa que, somente o acesso a computadores, sem um direcionamento de como as informações devem ser apreendidas e como esta pode ser utilizada a nosso favor, resultam em baixo rendimento escolar, já o uso moderado na casa e escola para fins educacionais estão associados a um melhor rendimento (Woessmann; Fuchs, 2004).

Já em um estudo realizado no Brasil chegou-se à conclusão de que o uso intenso do computador em casa contribui para a diminuição do desempenho escolar e ao considerar a população de baixa renda, os estudantes provenientes de classes mais pobres têm os estudos prejudicados mesmo com o uso moderado dos computadores (DWYER *et al.*, 2007).

Tais estudos mostram que os computadores por si só, exercem influência negativa no rendimento escolar, além de como estes resultam em problemas de obesidade, déficit de atenção, comportamento antissocial, depressão, medo, ansiedade, dentre outros sentimentos (SETZER, 2014).

Embora exista quem é contra a utilização de tecnologias na educação por afirmar que esta pode atrapalhar o rendimento escolar, a Geração Z respira as TICs, então, a sociedade e os sistemas educacionais precisam se adaptar a esta nova realidade, pois existem meios seguros de usufruir das tecnologias sem que esta atrapalhe o rendimento escolar, fazendo com que esta possa ser utilizada a seu favor.

As redes de aprendizado digital, se adequadamente aplicadas, podem expandir o aprendizado escolar, a interação e a colaboração à distância.

As redes de aprendizado são realidade e o seu estudo é extremamente necessário para buscar novas abordagens pedagógicas, para que se consiga tirar o máximo proveito da comunicação e acesso à informação virtual (Meirinhos, 2015).

A tecnologia digital cria novas expectativas de liberdade e flexibilização face ao momento e local da prática, sendo uma necessidade instantânea e oposta às práticas tradicionais (Santella, 2010).

Grande parte das críticas são fundamentadas na desconfiança e medo de gerações anteriores que não tiveram acesso à tecnologia digital na juventude (TAPSCOTT, 2010).

A UNESCO recomenda a utilização de celulares como ferramentas de aprendizado em grande parte das escolas brasileiras através de regimento interno ou conforme a legislação.

Os alunos, apesar de muitas vezes não conseguirem se expressar de forma correta, não se encontram satisfeitos com o atraso escolar face ao isolamento da escola no mundo tecnológico.

Embora as escolas vejam a utilização de smartphones em sala de aula, é comum que os estudantes os utilizem no dia a dia escolar para marcar suas tarefas e utilizar ferramentas de pesquisas sobre conteúdos aprendidos em sala de aula, para tirar fotos de lousas e quadro de avisos, bem como compartilhar informações com amigos ou estudar outros idiomas (Antônio, 2014).

Denomina-se “aprendizagem ubíqua” a possibilidade de aprender qualquer coisa e em qualquer tempo e lugar ao utilizar tecnologias novas conectadas à internet. Contudo, conforme explanado acima, a mera disposição de informações na internet não gera conhecimento e a “aprendizagem ubíqua” complementa a educação formal e informal. Embora a maioria das escolas, 80,6% das escolas públicas brasileiras tenha laboratório de informática, somente 46% dos computadores utilizam computadores para a educação (Antônio, 2014).

Os professores têm se preocupado com a incorporação das novas TICs e a prática peda-

gógica, inclusive pelo fato de que, esse processo tem se intensificado nos últimos anos. Ressalta-se que o aumento da utilização de computadores em sala de aula, conforme estudos citados, não resulta em uma educação melhor.

Sprietsma (2012) relaciona positivamente a utilização da internet pelo professor como forma de aumentar o rendimento entre alunos.

Conforme pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, 96% dos professores de escolas públicas já têm utilizado recursos da web para prepararem suas aulas.

O modelo tradicional de educação que se centra no professor, onde este é a única fonte de informação e educação não pode mais ser aplicada na Era digital, pois agora, esta não é a única fonte, pois os alunos não dependem mais somente do professor para lograr conhecimento. Todavia, para que o aprendizado aconteça é necessário que existe um mediador entre o conhecimento e informação.

Por isso, a presença do professor continua sendo fundamental, tendo em vista que, quando o aluno se encontra sozinho com o computador permanecerá navegando em um “mar” de informações dispersas, perdido e inclinado a realizar atividades não construtivas.

Os esforços em utilizar o computador na educação não trarão resultados caso a prática pedagógica não seja reavaliada, tendo em vista que a “Geração Z” quer informações dinâmicas e diversificadas, por isso, tem desafiado a tradicional educação cujo centro é o professor.

O estudo acerca da caracterização de novas gerações criada por Tapscott (2010) criou oito normas para a “Geração Z”:

Liberdade de escolha e expressão; customização das experiências de consumo, trabalho e educação; escrutínio com atenção aos detalhes; integridade como sinônimo de lealdade e transparência; colaboração como algo natural para a nova geração; entretenimento como característica essencial em todas as atividades, principalmente trabalho e escola, em razão de que gostar do que se faz é extremamente importante; velocidade na obtenção de bem material ou abstrato, tal como o conhecimento; por fim, inovação.

Considerando tais características da “Geração Z”, o grande desafio dos sistemas educacionais é prover um ambiente de aprendizado que valorize as necessidades desse grupo (Tapscott, 2010).

Atualmente já existem abordagens pedagógicas que procuram atender as necessidades da educação da “Geração Z”, que apresentam como princípios a educação com centro no aluno, atuando o professor como problematizador e facilitador, no qual o aluno é instigado à pesquisa dinâmica e colaborativa.

As alterações na prática pedagógica são extremamente necessárias para alterar a forma como o computador é utilizado pelos alunos na educação básica, tendo em vista que os problemas citados por Carr (2011) sobre o prejuízo à cognição e isolamento, constata a necessidade de estabelecer meios seguros para utilização do computador de forma a potencializar o aprendizado.

Embora Woessmann e Fuchs (2004) citem a influência negativa na presença do computador no rendimento escolar, o aprofundamento na análise para o uso moderado para fins edu-

acionais encontrava-se associado ao melhor desempenho em português e matemática.

A avaliação realizada pelo PISA no ano de 2015, encontrou relação entre o uso moderado de computador na escola e performance mais satisfatória no exame (OECD, 2015).

A melhoria nas habilidades de interpretação e cálculo, demonstram que, se as tecnologias digitais forem utilizadas de forma adequada, os efeitos negativos na capacidade cognitiva são contornáveis.

De outro norte, alunos provenientes de classes sociais mais altas que utilizavam o computador de forma moderada, apresentaram resultados positivos, o que mostra como o uso adequado do computador pode entregar resultados melhores em âmbito escolar.

Para Setzer (2014), no mundo ideal, o computador deveria ser introduzido na vida do ser humano somente quando este conseguisse extrair somente aspectos positivos e compreender os efeitos negativos da ferramenta.

Todavia, abolir totalmente o uso das tecnologias até a maturidade para usá-las é algo impossível em grande parte dos lares, pois estas encontram-se em todos os lugares.

Por isso, na maior parte dos casos, de forma inevitável, a criança terá contato com o computador na mais tenra idade, assim, é necessário considerar os efeitos positivos e negativos do computador aplicado na educação.

Setzer (2014) sugere que o uso do computador e internet antes do estudante saber usá-la, seja feito com a supervisão dos responsáveis e professores, pois o adulto poderá ensinar o senso de autorregulação não desenvolvido pela criança e ao ser orientado sobre o uso seguro do computador e gerenciado sobre as atividades adequadas pode trazer resultados extremamente positivos.

É também extremamente importante lembrar que a internet tem a capacidade natural de induzir a criança ao déficit de atenção, o que pode ser amenizado e até mesmo eliminado com a prática da leitura, mesmo que por meios eletrônicos, desde que os textos sejam lineares e as notificações sejam silenciadas (Setzer, 2014).

Atividades digitais que induzam à violência devem ser inacessíveis a criança e aos jovens, tendo em vista que, isso macula sua capacidade de empatia e previne o desenvolvimento de transtornos antissociais. Inclusive pelo fato que, a introdução de uma zona de conforto dentro de um ambiente violento pode reduzir a criatividade e desestimular a busca de solução para problemas comuns (Setzer, 2014).

A televisão também é uma tecnologia que, deve ser evitada quando não há fins educacionais, em razão dos numerosos estudos que relacionam a televisão aos problemas de desenvolvimento cognitivo (Setzer, 2014).

Portanto, diante de todo o exposto, é possível identificar alguns efeitos que as TICs, principalmente computador e internet, podem causar a crianças e jovens da “Geração Z”.

O computador não é prejudicial quando utilizado de forma consciente, assim como qualquer outra tecnologia, para superação dos efeitos negativos que podem trazer. Ao considerar e identificar as necessidades dos “nativos digitais”, é preciso elaborar uma abordagem pedagógica

mais centrada no aluno e menos no professor, além de terem sido apresentadas sugestões para alterações de como as TICs podem ser utilizadas dentro do ambiente escolar e em casa, para suplementar a ausência de maturidade de crianças e jovens, criando um ambiente seguro é benéfico ao computador.

A incorporação das TICs em sistemas educacionais é algo extremamente novo e requer a avaliação e implementação das abordagens pedagógicas apresentadas, além de estabelecer meios seguros de uso das TICs dentro e fora da escola; o estudo do uso do celular em sala de aula; e a avaliação dos impactos da proposta e regulação do uso do computador por crianças e jovens no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- ADELL, J (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Educe. Revista electrónica de tecnología educativa, (7).
- ALVES, T.A.S. (2009). Tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas: da idealização à realidade: estudos de casos múltiplos avaliativos realizado em escolas públicas do ensino médio do interior paraibano brasileiro. Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Ciências da Educação: Lisboa.
- ANDRADE, M.A. (2019). O uso das tics na educação a distância. Monografia apresentada ao curso de Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Humanidades do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Pós-graduada em Ensino de Humanidades. Urutaí.
- ANTONIO, J. C. (2014). A escola nativa digital e seus professores órfãos pedagógicos. Professor Digital, SBO, 17.
- BARBOSA, A. (2014). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946. (1946). Recuperado em 10 janeiro 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm.
- GIL, A.C (2017). Como elaborar Projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. (1971) Recuperado em 10 de janeiro 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
- BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72 (1972). Documenta, 137, 155- 173.
- BRASIL/MEC/CNE/CP. Resolução 1, de 15 de maio de 2006. (2008). In: SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados.
- CASTELLS, m. (1999). As (Outras) Quatro Habilidades. Recuperado em 14 de mai de 2022 de <https://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos4/artigo4a.htm>.
- CARR, N. (2011). A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de

Janeiro: Agir.

CAVALCANTE, M. J. (1994). CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez.

CRESWELL, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.

CURY, Lucilene; CAPOBIANCO, Ligia. Princípios da História das Tecnologias da Informação e Comunicação, Grandes Invenções. (2011). Recuperado em 14 de mai de 2022 de http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/cpedagogica/CapobiancoPrincipios_da_Histria_das_Tecnologias_da_Informao_e_Comunicao__Grandes_Histrias_Principles_of_ICT_History.pdf.

DEMO, P. (2000). *Educar pela pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados.

DUARTE, S. G. (1986). *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares/Nobel.

DURAND, T. (2013). *Forms of incompetent*. In: *International Conference on CompetenceBased Management*, Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, Joel Souza. *Competências - Conceitos e Instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna*. São Paulo, Atlas.

DWYER, T. *et al* (2008). Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Educação & Sociedade*, 28, (101), 1303-1328.

FLEURY, A. & FLEURY, M.T.L. (2006). *Estratégias Empresariais e Formação de Competências – Um Quebra-Cabeças Caleidoscópico da Indústria Brasileira*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas.

HAYBRON, R. (1996). Too much emphasis on computers. *Cleveland Plain Dealer*, p. 8E.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010

INEP. (2014). *Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo técnico*. Brasília: O Instituto.

LAGE, A (2013). *Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta*. Recife, Ed Universitária da UFPE.

LIMA, J. (2006) *As Novas Tecnologias no Ensino*. Recuperado em 01 de abr. de 2022 de <http://www.airpower.au.af.mil/apjinternational/apjp/2006/2tri06/lima.htm>.

LUDKE, M. (2009). *O que conta como pesquisa?* São Paulo, Cortez.

MACHADO, M. M. (2016). *O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas*. Sala Preta, 2.

MEIRINHOS, M. (2015). Os desafios educativos da geração Net. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 125-129.

MICHAELIS (2022). *Dicionário Brasileiro da Língua portuguesa – online*. Definição de “competência”. Recuperado em 08 de abr. 2022 de <https://michaelis.uol.com.br/>.

MONARCHA, C. (1999). Escola normal da praça: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP.

MORAN, J. (2000). Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo: Papyrus.

MOTA, J. S. (2019). Utilização Do Google Forms Na Pesquisa Acadêmica. Inovação & Humanidades. 6. (12). 271-380.

OECD. (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris: OECD, 2015.

REIS FILHO, C. (1995). A educação e a ilusão liberal. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

REIS, Simone *et al.* (2018). O uso das TIC's em sala de aula: uma reflexão sobre o seu uso no colégio Vinicius de Moraes/São Cristóvão. Rio de Janeiro. Anais 3º simpósio educação e comunicação.

SANTAELLA, L. (2010). A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP—Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, 2, (1).

SANTONI R.A. (2009). Nostalgia do mestre artesão. Campinas: Autores Associados, 1998. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro Revista Brasileira de Educação, 14, (40).

TAROZZI, M. (2011). O que é a grounded theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Vozes

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2020. Recuperado de https://en-unesco-org.translate.google.com/gem-report/LAC2020inclusion?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pt=sc

Decreto 27, de 12/03/1890 (1909). In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

Decreto 27, de 12/03/1890 (1909). In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

SANTOS, O. A.C.R.D (2017). MESTRAS E MESTRES DA ORALIDADE: Ensinem-nos os saberes ancestrais da Mãe-Terra. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO, Caruaru.

SAVIANI, D. (2008c). A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2008a). A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2008b). Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto

brasileiro. Revista Brasileira de Educação. 14 (40).

SETZER, V. W. (2014). Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos. Recuperado em 26 de abr. 2022 de <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativosmeios.html>.

SETZER, Valdemar W. Os meios eletrônicos e a educação: televisão, jogo eletrônico e computador. Recuperado em 26 de abr. 2022 de <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativosmeios.html>.

SILVA, C. S. B. (2003). Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados.

SPRIETSMA, M. (2012). Computers as pedagogical tools in Brazil: a pseudo-panel analysis. *Education Economics*, 20, (1), 19-32.

TANURI, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88.

TAPSCOTT, D. (2010). A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios

TOLEDO, P. B. F.; ALBUQUERQUE, R. A. F. & MAGALHÃES, Á. R. (2012). O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. In: IX SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA - SEGeT, 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: AEDB.

TURKLE, S. (1997). Seeing through computers. *American Prospect*.

VIDAL, D. G. (2001). O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF.

WEST, M; & VOSLOO, S. (2013). UNESCO policy guidelines for mobile learning. Paris: UNESCO. 21. 2-196.

WOESSMANN, L; & FUCHS, T. (2004). Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school.

Cardoso, M. J. C., Almeida, G. D. S., & Silveira, T. C. (2021). Continuing teacher education for usage of Information and Communication Technologies (ICT) in Brazil (Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil). *Brazilian Journal of Computers in Education (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE)*, 29, 97-116. DOI: 10.5753/RBIE.2021.29.0.97



Ludicidade no ensino de língua portuguesa espaço escolar: como ensinar língua portuguesa no lúdico?

Jonael Macedo Nascimento
Fabiano Rodrigues Marques

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.133.12

RESUMO

A ludicidade é uma atividade que tem valor educacional, e, além disso, valores que lhe é inerente. Dessa forma várias razões que levam os educadores a empregarem atividades lúdicas no ensino e na aprendizagem. A ludicidade através dos jogos pode ser excelente por meio de incentivo auxílio, a aprendizagem através ele aprende a aceitar as regra, espera sua vez e principalmente aceita o resultado do jogo e a lidar com as frustrações, experimentar, descobrir, inventar e além de ter estímulo da curiosidade e da autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Salientar que Jogos pedagógicos provocar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de uma aptidão possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajuda a construir conexões.

Palavras-chave: ensino. aprendizagem. ludicidade.

INTRODUÇÃO

Espaço escolar na nossa realidade ainda perdura um desconhecimento significativo com relação às ações efetivas para resolver as dificuldades e defasagens de aprendizagem encontradas no alunado. Neste sentido buscamos entender qual a importância de se trabalhar o lúdico na esfera escolar, obtendo a qualidade no processo educacional de forma significativa e dinâmica da Língua Portuguesa?

E o que vai promover uma boa aprendizagem, mais do que o jogo em si, o clima de discussão, troca entre professores e alunos permitindo tentativas e respostas divergentes ou alternativas, tolerando os erros, e promovendo suas análises.

Com isso o objetivo deste artigo é apresentar que a criança ao brincar dá conta de construir seus espaços, no jogo ela aprende elementos que se dá conta da realidade, e na mesma dimensão há uma parte integrante da vida no geral ampliando na construção do conhecimento e assim a criança descobre brincando o conhecimento.

Discutindo sobre método de acordo com a natureza das práticas pedagógicas e a importância das atividades lúdicas não só nas diversas áreas do saber, mas também no que diz respeito ao ensino de línguas.

A ludicidade leva se em conta que o indivíduo não apenas se diverte mais também aprende e desenvolve a coordenação motora. Nesse sentido, o lúdico destaca-se como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades escolares, pois a brincadeira é algo inerente na criança e, de certa forma, é um meio de refletir e descobrir o mundo que a cerca.

As brincadeiras e é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino aprendizagem.

Nessa interação, podemos ver que a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseca, o lúdico apresenta dois elementos: o prazer de brincar e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa

e assim criando um grande entusiasmo, no aspecto de desenvolvimento emocional se torna uma atividade com forte teor motivacional, gera um estado de vibração e euforia.

Segundo Teixeira (1995, p.23) através da ludicidade terá uma finalidade no aprendizado, uma vez que o ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Desse modo, caberá ao professor desenvolver novas práticas didáticas que envolvam elementos lúdicos e permitam aos discentes um maior aprendizado.

Geralmente quando se aplica as atividades lúdicas em salas temos que ter consciência de que nem sempre há possibilidade de dar receitas, uma vez que a atividade estará envolvida com múltiplos fatores sociais, assim irão variar de acordo com o grupo, cabendo a cada professor fazer uma adequação e modificação no que se pretende ensinar.

Assim, Santos (2000, p.42) enfatiza que por meio dos jogos a aula torna-se mais prazerosa, o professor age como agente construtor do desenvolvimento do aluno, estabelecendo o interesse e a disciplina.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Atualmente, tem-se falado muito sobre a importância dos jogos e brinquedos para estimular o processo de aquisição do conhecimento, principalmente, os jogos on-line, a tecnologia voltada para obtenção e troca de informação está cada vez mais popularizada.

Diante dessa realidade, deve-se utilizar esse recurso (internet) na escola como instrumento auxiliar do processo de ensino- aprendizagem. Para Sobral (1999. p.15), o uso da internet atua como parceiro indispensável na educação, facilitando a motivação, promovendo o trabalho em grupo e a troca de informações com os colegas, propiciando desenvolvimento dinâmico das atividades.

Assim, no contexto educacional o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é de suma importância, pois é o idioma oficial dos brasileiros sendo a base para a comunicação oral e escrita. As diversas formas de linguagem ajudam na descoberta de novos horizontes e a falar e escrever de maneira coerente utilizando a forma culta ou popular.

Como metodologia, realizaram-se, pesquisas bibliográficas por meio de livros, artigos e sites relacionados ao tema em questão.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ludicidade

A palavra, lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Conforme Kishimoto, Em um Mundo da Escrita, (2003, p. 13):

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas. O jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

Sendo assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a produção do conhecimento da Língua Portuguesa e a ludicidade.

Segundo Antunes, (2008), autor da obra *Jogos para Estimulação das Múltiplas Inteligências*, a utilização das estratégias lúdicas deve-se dar somente quando a programação possibilitar, e somente quando se constituírem em um auxílio eficiente, ao alcance de um objeto dentro dessa programação.

Conseqüentemente, o lúdico deve ter sempre um caráter desafiador para o educando, acompanhado de um planejamento educacional com objetivos propostos pelo educador.

Para o autor, existem ainda, basicamente quatro elementos que justificam a aplicação da ludicidade no espaço escolar. Esses elementos se graduam segundo a sua importância: capacidade de se construir em fator de autoestima do aluno, condições psicológicas favoráveis, condições ambientais e fundamentos técnicos. Assim, podemos compreender que o lúdico deve ser introduzido em um ambiente com espaço e condições favoráveis e em uma sequência a ser obedecida com começo meio e fim.

Assim, experimentar e descobrir podem ser uma maneira muito rica e interessante de aprender. Pois quando o professor recorre aos jogos, ele está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, assimilando experiências e informações, incorporando atitudes e valores.

Para que a aprendizagem ocorra de forma natural é necessário respeitar e resgatar o movimento humano, respeitando a bagagem espontânea de conhecimento da criança, seu mundo cultural, movimentos, atitudes lúdicas, criaturas e fantasias.

Nesse sentido, podemos lembrar a abordagem do pensador russo, Vygotsky, Lev Semenovich (1989), na sua obra *A Formação Social da Mente*, quando ele afirma: "... as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade".

O lúdico tem ainda relevante papel na socialização dos alunos, Kleiman (1995), no livro *Escrita, Experiência e Formação: múltipla possibilidade de criação escrita* aponta que, "instrumentalizar é necessário, importante, tal como o é divertir-se, envolver-se, praticar". O lúdico, assim, revela-se uma ferramenta importante, pois estimula um clima de harmonia e cooperação, fundamentais para o sucesso das aulas nas Salas de Apoio.

Pode-se entender, assim que, o universo lúdico é parte fundamental da construção social da subjetividade social da criança, que elaborando valores que a sociedade lhe apresenta como importantes e indispensáveis para seu convívio social

Ludicidade no Ensino

Para entender melhor como o lúdico pode ser inserido no processo de ensino aprendizagem, é preciso que se entenda o seu significado como apresentado por, Almeida (2009, p.01):

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer jogo. Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

Nesse sentido, o lúdico destaca-se como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades escolares, pois a brincadeira é algo inerente na criança e, de certa forma, é um meio de refletir e descobrir o mundo que a cerca.

Como afirma Antunes (2003, p.14) uma criança que joga, faz porque se diverte dessa diversão surge à aprendizagem, a maneira como o professor trabalha as regras e ensina os esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos. Cresce o número de autores que adotam as atividades lúdicas na escola em seu significado usual incorporado a função lúdica e a educativa.

Como Dohme (2003. p.15), define a ludicidade na educação como metodologia agradável e adequada às crianças, fazendo acontecer o aprendizado das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, respeitando as características próprias das crianças.

Para Maluf (2009), “brincar é importante, pois enquanto estimula o desenvolvimento intelectual, também ensina, sem que ele perceba, os hábitos necessários ao seu crescimento”. Ou seja, as atividades lúdicas são de grande relevância já que propiciam um aprendizado significativo e com caráter dinâmico de modo que a criança aprende por meio das brincadeiras. Observa-se também que a afetividade ganha destaque nesse contexto, pois se acredita que a interação afetiva ajuda na compreensão dos conteúdos e no desenvolvimento do raciocínio lógico.

É necessidade da escola está sempre buscando inovações e estratégias que promova a aprendizagem significativa, sendo assim está sujeita a enfrentar muitos desafios, pois os debates acerca da educação escolar estão presentes nos mais variados ambientes. Educadores, políticos, pesquisadores e pais estão constantemente buscando caminhos que levam ao desenvolvimento e sucesso do estudante e das esferas escolares.

A educação é um fato que, por conta da necessidade de comunicar-se, de interagir-se com outras pessoas, de tornar-se um indivíduo socialmente civilizado sempre esteve presente na vida humana.

Como afirma Bakhtin (2006, p.95) “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.”. Assim, pode-se compreender a necessidade de existir uma interação entre um grupo de indivíduos, a fim de trocar informações, experiências e objetivos para o processo de aprendizagem. O processo de ensino aprendizagem, então, se dá por meio da interação, porque quando não há interação, não há processo interlocutor.

Nesse sentido, Antunes (2003, p.181) preocupada com as práticas tradicionais de ensino de português, diz que é preciso incentivar o professor a assumir autonomia didática refletindo e

buscando novas alternativas para aulas de português. Assim o professor de língua portuguesa precisa ter consciência da importância de sua formação permanente, de estar sempre inovando seu fazer pedagógico e deter senso crítico e atitude investigativa para mediar o ensino da língua.

É preciso, também, ter consciência que aplicar uma determinada brincadeira aleatoriamente, sem ter claros seus objetivos e sua ação em relação ao desenvolvimento e aprendizagem acarreta uma grande deficiência ao ensino. Parâmetros Curriculares Nacionais faz repensar a prática docente:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para análise e reflexão sobre a prática do docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral (PCN Língua Portuguesa p.66).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) consolida e amplia o dever do poder público para educação em geral e em particular para com o Ensino Fundamental, assegurando a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e lhes fornecer meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Conferindo, assim, ao ensino fundamental um caráter de terminalidade e de continuidade. Segundo Brasil, (1996):

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com LDB, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito na escola e o objetivo é a formação básica do cidadão, cujo aluno deve desenvolver o pleno domínio da leitura, escrita e cálculos, compreender o ambiente natural, social e político, adquirir conhecimentos, habilidades e formar valores.

Considerando que o ser humano é um ser de múltiplas dimensões, com ritmos diferentes e o seu desenvolvimento é um processo contínuo, devemos observar as especificidades do aluno e reconhecê-lo como cidadão, possuidor de direitos e deveres, entre eles a educação pública e de qualidade.

Ludicidade no ensino de língua portuguesa

Atualmente, não basta apresentar a informação ao aluno, é necessário ir além dessa perspectiva. O professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve propor atividades para que a informação seja transformada em conhecimento significativo para o aluno, ou seja, aquilo que ele aprender realmente atinja outras esferas vivenciando o conhecimento na prática.

Assim, o educador deve ser um sujeito reflexivo que tenha espírito aberto, responsabilidade e entusiasmo, que não proponha ações estereotipadas, mas saiba criar, recriar e ter originalidade, além de buscar estratégias para possibilitar aos alunos a construção de conhecimento com autonomia.

Nesse contexto, o uso de atividades lúdicas pode ajudá-lo na construção do conhecimento e, ao mesmo tempo de contribuir para um ensino de qualidade. Muitos são os pesquisado-

res que apontam a ludicidade como ferramenta importante na mediação do conhecimento, entre eles, pode-se citar Feijó (1992, p. 2), que afirma que,

“[...] o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea funcional e satisfatória.” Portanto, o professor deve acreditar na eficácia desse recurso no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento social, intelectual e emocional dos alunos.

Ao falarmos do lúdico vem-nos à mente a ideia do jogo, da diversão, da brincadeira, enfim, um conjunto de termos análogos que muitas vezes causam equívocos, uma vez que estas são palavras que associamos logo o termo referido, pensando que são termos sinônimos. São estas dúvidas e equívocos que vamos dissipar nas linhas seguintes. Entende-se os equívocos existentes entre os termos lúdicos, jogo, brincadeira, brinquedo.

A primeira acepção que se tinha do lúdico, como se pode verificar em vários dicionários de língua portuguesa, era de jogo. Era um termo que se encontrava estritamente ligado ao jogo. Com a evolução do tempo o lúdico deixou-se de estar, apenas relacionado com o jogo, passando a incluir a brincadeira, bem como o brinquedo, sendo este último indissociável do penúltimo. Sobretudo porque quando está a ser utilizado um brinquedo há uma brincadeira em ação.

Porém o contrário, pode também acontecer, mas não necessariamente, ou seja, a brincadeira pode acontecer sem que estejam presentes brinquedos.

Homem sempre anda à procura de suprir as suas necessidades, daí aproveita tudo quanto está ao seu alcance para a sua satisfação. Não ficando de fora, como defendem os sócios construtivistas Piaget (1987) e Vygotsky (1998), o lúdico é um meio eficaz e eficiente utilizado para o desenvolvimento físico, psicológico e social do ser humano. Nesta perspectiva, os autores ressalvam a importância do lúdico na convivência e formação humana.

Isto porque esta atividade “mãe” permite ao Homem desenvolver-se harmoniosamente em termos, físico, psicológico e social de uma forma divertida, descontraída, através dos “seus filhos” jogos, brinquedos e brincadeiras”.

A Língua Portuguesa é uma das disciplinas nucleares do sistema educativo. Pois, ela é ensinada desde o primeiro ano do ensino básico até ao último ano do ensino secundário. Também é notório que a dificuldade no ensino e na aprendizagem da mesma tem vindo a aumentar com o tempo.

“(...) o deficiente domínio da Língua Portuguesa e o insucesso escolar dele decorrente são consequência da metodologia utilizada no ensino dessa língua. Efetivamente o português foi ministrado, até ao início da generalização da Reforma do Ensino Básico como se se tratasse da língua materna. Privilegiou-se o estudo do funcionamento da língua em si como um instrumento linguístico previamente conhecimento e nessa linha os conteúdos gramaticais ocupam a maior parte dos programas do Ensino Secundário.

A aquisição e o desenvolvimento de competências com vista à utilização prática da língua, oral e escrita, pressupõem a adopção de uma outra metodologia, própria do ensino – aprendizagem de uma Língua Estrangeira iniciada no Ensino Básico e retomada no Secundário.

Nesse sentido os novos métodos privilegia a comunicação interativa, a qual provoca o adequado comportamento linguístico em situações diversificadas, e põe ênfase no treino e desenvolvimento de aptidões de comunicação verbal e compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, nas suas várias formas.” (SEED 2005 p. 8).

Por isso pensa-se que as atividades lúdicas podem encontrar neste espaço um lugar ativo para agir como uma ferramenta que ajuda o professor na mudança de metodologias para ensinar a Língua Portuguesa. A sua utilização, como se nota mais à frente, no ensino vem desde a antiguidade e é um método eficaz e divertido para se ensinar e aprender, qualquer área do saber, desde matemática, da Educação física, até às Línguas.

A importância de a criança aprender com o lúdico é muito bem focada por outros autores, sendo um deles Silva (2006), que afirma: “A importância dos jogos no desenvolvimento da criança tem que ser enfatizada” Silva, (2006:22).

É através destes momentos que a Língua Portuguesa pode ser ensinada ludicamente, beneficiando às crianças com as mesmas; uma vez que possibilita o desenvolvimento de habilidades e oportunidade para a aprendizagem de capacidades linguísticas sólidas. Froebel *apud* Aguiar (1998) foi o primeiro pedagogo a “incluir o jogo no sistema educativo, acreditava que a personalidade da criança pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brincar”. (Aguiar, 1998:63).

É de referir que nem todos os jogos, brincadeiras, brinquedos, ou outra atividade que cause entretenimento nas pessoas são considerados lúdicos, pois, Macedo (1998), em considerações feitas sobre o que vem a ser a ludicidade no ensino, afirma que “nem sempre jogo significa atividade lúdica” (Macedo 1998:34). O jogo, para ser lúdico precisa produzir uma tensão positiva suficiente para não prejudicar a aprendizagem do aluno, tem de levá-lo à aprendizagem e não à frustração.

A visão construtivista corrobora da ideia que o jogo é construtivo, pois pressupõem ações do indivíduo sobre a realidade, estas ações são carregadas de simbolismo, do faz-de-conta, que reforçam a motivação e possibilitam a criação de novas ações que conduzem à aprendizagem. Souza (2006) considera o jogo importante para o crescimento humano, apresentando a ideia de desenvolvimento humano a partir de ações que o sujeito exerce sobre o ambiente. E ao dedicar-se aos estudos sobre jogos e embaçado nas propostas de Piaget, ressaltou que “os jogos de exercícios acompanham o ser humanos desde muito cedo: no período sensório-motor; jogos simbólicos, no período pré-operatório; e jogos de regras.” (Piaget, 1972:54).

Kato, Mary Aisawa (2005), no livro, No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística aponta que a função fundamental da escola, na área da Língua Portuguesa, é introduzir a criança no mundo da escrita de modo a inseri-la em uma sociedade que tem na escrita um valor constituído, além, é claro, de contribuir para a ampliação da estrutura cognitiva dos alunos. Dessa forma, o educador pode ter uma prática pedagógica sólida e com possibilidades reais de sucesso.

Por isso, entendemos que a utilização de jogos pode servir para introduzir ou amadurecer conteúdos e preparar o aluno para aprofundar os itens já trabalhados. No entanto, devem ser escolhidos e preparados com cuidado para levar o estudante a adquirir conceitos fundamentais nos objetivos pedagógicos da disciplina.

Nas diferentes disciplinas, a ludicidade pode e deve ser um dos recursos na programação do professor para atingir os objetivos de sua sequência didática. De acordo com os PCNs, a escola deve ser um espaço de informação para que o aluno possa construir o conhecimento a partir da interação com o objeto e da mediação do professor; nesse sentido, pode ser inserida e

tornar-se um instrumento eficiente na formação do aluno.

No entanto, o professor deve saber que tipos de jogos que podem ser usados em sua matéria, para que eles realmente ajudem no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os PCNs, o objetivo da Língua Portuguesa nas séries finais, na síntese de Antunes (1999, p. 44) é: [...] ampliar o uso da linguagem para facilitar a expressão, diferenciar o conteúdo de mensagens, compreender textos escritos e orais, descobrir a variedade e diversidade da língua falada no país, construir imagens diversas com as palavras e transformar a linguagem em instrumento para a aprendizagem. Para que esse objetivo seja alcançado de maneira eficaz, o professor deve saber quais inteligências explorar.

Segundo Antunes (2008, p. 44), o professor deve contemplar

“[...] jogos que explorem a inteligência linguística, espacial, pessoal e pictórica.” A inteligência linguística ou verbal é a capacidade de organizar vocábulos em enunciados de sentido verdadeiro. Para isso, o educador deve oferecer jogos voltados à ampliação do vocabulário, da fluência verbal, da gramática, da alfabetização e da memória verbal.

Outra inteligência que deve ser explorada é a espacial. Segundo Antunes (2008, p. 110):

A inteligência espacial se manifesta pela capacidade em se perceber formas iguais ou diferentes em objetos apresentados sob outros ângulos, em identificar o mundo visual com precisão, em efetuar transformações sobre suas próprias percepções, em imaginar movimentos ou deslocamento entre partes de uma figuração, em se orientar no espaço e em ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo distante de estímulos relevantes.

Essa inteligência pode ser explorada com jogos em que o aluno precise se situar e/ou traçar caminhos e estratégias. Exemplos de jogos que exploram a inteligência espacial são aqueles que envolvem trilhas, caminhos, mapas, entre outros.

Segundo Antunes (2003, p. 14), “A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e social. Situação real presente no ambiente escolar.

Segundo GRZESIUK, (2008, p. 151):

A maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, daí serem essas pesquisas frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade.

É neste sentido que ele defende que as atividades lúdicas estão, nos nossos dias, a serem exigidas nas práticas pedagógica dos professores, como um meio de ensinar sem criar nos alunos a antipatia pela disciplina a ser ensinada. Pois, ele afirma que “(...) bons professores possuem metodologia, professores fascinantes possuem sensibilidade”.

Por isso, o que os nossos alunos precisam não são bons professores, mas sim professores fascinantes, com sensibilidade de saber utilizar os meios que hoje estão disponíveis para acompanhar a velocidade de desenvolvimento intelectual dos alunos e aproveitá-los para ajudar aqueles que ainda não têm, não andam à mesma velocidade de alguns.

A utilização de recursos lúdicos no ensino da Língua Portuguesa, pode minimizar e solucionar alguns dos problemas apresentados pelos alunos no que diz respeito à utilização correta

da escrita das palavras, bem como nos dar segurança para a aplicação de atividades diferenciadas, muitas vezes, vistas por alguns, apenas como um passatempo.

Diz MACEDO (2000.p.20) que:

“a prática de atividades lúdicas faz com que muitas atitudes fundamentais e muitos procedimentos importantes sejam aprendidos e adotados em diferentes situações, sem que haja uma formalidade, um treinamento ou um exercício repetitivo.”

Assim a utilização do lúdico no ensino aprendizagem das línguas em geral e da portuguesa em particular, é de tamanha importância. Pois, o lúdico enquanto elemento educativo proporciona a aprendizagem do aluno, o seu saber, a sua compreensão do mundo e do seu conhecimento. Assim, ele é um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, inclusive no da Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo, que se considera ser de grande valia o para o processo de ensino aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, na sua vertente oral no Tronco Comum, permite-nos refletir a prática do ensino desta vertente da Língua Portuguesa.

Assim a utilização do lúdico no ensino aprendizagem das línguas em geral e da portuguesa em particular, é de tamanha importância. Pois, o lúdico enquanto elemento educativo, proporciona a aprendizagem do aluno, o seu saber, a sua compreensão do mundo e do seu conhecimento. Assim, ele é um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, inclusive no da Língua Portuguesa.

Pois ao passo que a sociedade ganha novas conduções em sua rotina de trabalho, lazer e de relações trazidas pelas tecnologias e por um mundo globalizado, supunha-se que todas as atividades, órgãos, e tudo que se relaciona a ela deve também sofrer mudanças. Na verdade, muitas coisas mudam, menos os espaços que compõem a escola.

Isso acontece porque a escola é relutante a mudanças e por mais que se discutam ações construtivistas e um ensino coerente com os novos momentos tecnológicos, ela ainda tem bases firmadas e trabalhadas em ações do tempo tradicional de ensino. De todo o mal que a falta de observar as novas ferramentas que poderiam ajudar no ensino, isso provoca resultados ruins apontados pela alta reprovação escolar, déficits de ensino e abandono escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.S., Jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papyrus, 1998

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em 12 maio. de 2022.

ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

p.14.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 181.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: 12ª ed. Hucitec, 2006, p.95

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Tereza & SOLÉ, Isabel. Porto alegre, Artes Médicas, 1999, pág. 141-148.

BENJAMIM, Walter. Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação. “Rua de mão única: canteiro de obras”. São Paulo, Duas Cidades, 2002, pág. 103-104.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais .<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em 12 maio. de 2022

BRASIL. LDB. Leis Diretrizes Básicas da Educação http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 maio. de 2022.

DOHME, Vânia. Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.15

FEIJÓ, Olavo. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

GRZESIUK, Alexandra. O uso da Informática na Sala de Aula com Ferramenta de auxílio no Processo Ensino Aprendizagem. Ministério da Educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira. Paraná. 2008.

KATO, Mary Aisawa. No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística. São Paulo: Ática, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Aisawa. No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística. São Paulo: Cortez, p.13.

KLEIMAN, Angela B”. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

MALUF, Ângela Cristina. Atividades lúdicas para educação infantil: Conceitos, orientações e práticas. Petrópolis, Vozes, 2009.

MACEDO, Luiz Carlos. de; Petty, A. L. S; PASSOS, N. C. Aprender com Jogos e Situações Problema. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

MACEDO, Luiz Carlos. de; Petty, A. L. S; PASSOS, N. C. Aprender com Jogos e Situações Problema. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.20.

PIAGET. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

RAMOS, Sergio Ramos., “Reflexões sobre o Trabalho de Campo antropológico” in RAMOS, F.M e SILVA, C.A da (coord), Sociologia em Diálogo, Évora, Departamento de Sociologia da Universidade de Évora, 2006b:40-64.

SANTOS, Santa Marli Pires. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis. Vozes. 2000b. p.42

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Orientações Pedagógicas: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem. Curitiba: Pr., 2005.

SOUZA, Maria Ramos Sousa., A importância do lúdico no desenvolvimento da criança. Disponível em <http://www.saudevidaonline.com.br/artigo68.htm> acessado aos 30 de setembro de 2006.

SOBRAL, Adail. Internet na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999. p. 15.

TEIXEIRA, Carlos E.J. A ludicidade na escola. São Paulo: Loyola, 1995.p.23.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 84.

Organizadores

Mara Alice Braulio Costa

Formação em Pedagogia e Letras-Português/Inglês.

Especialização em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; Tecnologias e Educação à Distância.

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

E-mail: maraalicebrauliacosta@gmail.com;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6732513271375103>.

Jussara dos Santos Corrêa

Formação em Pedagogia.

Especialista em educação infantil, neuroeducação e letramento.

Mestranda em tecnologias emergentes em educação.

E-mail: jussara_correa@icloud.com.

Rosane Saraiva Guerra

Graduação: Licenciatura em Geografia.

Especialização: Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação: Ensino de Ciências Humanas.

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

E-mail: rosaneguerra01@gmail.com.

Miriam Navarro de Castro Nunes

Mestra em Educação (FFCLRP-USP)

Especialista em Psicopedagogia e Design Instrucional

Graduada em Pedagogia

professoramiriannavarro@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9821885074666561>

Elson Santos Silva Carvalho

Graduação: Estudos Sociais (UPIS)

Especialização: Culturas Negras no Atlântico (UnB),
História Social (UFT)

Mestre em Ciências do Ambiente (UFT)

Doutor em Ciências do Ambiente (UFT)

Docente permanente do Programa de Pós-graduação
Interdisciplinar em Direitos Humanos (UFG)

Coordenador do Programa Trilhas do Ser - Educação
Socioemocional (trilhasdoser.com.br, @trilhasdoseroficial)

E-mail: profelson@ufg.br

lattes: <http://lattes.cnpq.br/1655651832997085>

Índice Remissivo

A

adultos 18, 19, 20, 26, 29
alfabetização 102, 103, 104, 106
aluno 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140
alunos 41, 42, 43, 44, 45, 46
ambiente virtual 106
aprendizado 49, 54, 55, 58
aprendizagem 2, 11, 12, 16, 17, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142
avaliação 11
avanço tecnológico 102, 103

B

BNCC 45
Burnout 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82

C

ChatClass 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
colaborativas 40, 41, 42, 43, 44, 46
comunicação 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 123, 124, 127, 129
Covid-19 11, 67, 68, 71, 75

D

desafios 5, 48, 49, 50, 53, 57
desenvolvimento cognitivo 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31
desvantagens 19, 24, 25, 30
difficulties 60, 61, 63, 64, 65, 66
disciplina 133, 138, 139, 140
docente 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 136
docentes 67, 68, 69, 75, 76, 77, 79, 80, 82

E

educação 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 101, 102, 104, 105, 106, 143
educação técnica 83
educacionais 48, 49, 50, 54, 58, 102, 103, 104
educating 60, 61
emergencial 83, 93

ensino 2, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 95, 96, 97, 98, 99, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140
ensino-aprendizagem 133, 136, 137, 139, 140
ensino remoto emergencial 83
escola 107, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 127
escolas 49, 52, 53, 56
estudantes 41, 42, 44, 45, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94
evolução 33

F

ferramenta 18, 19, 20, 28, 29, 30
ferramentas 19, 20, 21, 24, 26, 27, 29
ferramentas digitais 40, 41, 42, 44, 46
formação 101, 102, 103, 104, 105, 106
formação integral 49

G

games 95, 96, 100
gamificação 19, 21, 22, 43

H

história 95, 97, 98

I

informação 107, 108, 109, 110, 112, 123, 124, 125, 127
inovações pedagógicas 49, 50, 57, 58
instrumentos pedagógicos 49

J

jogos 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
jogos eletrônicos 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
jovem 49
jovens 18, 19, 20, 24, 25, 26, 28, 29
jovens adultos 18, 20, 26, 29

L

learning 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

leitura 102, 103

letramento digital 102, 103, 104, 105

língua inglesa 11, 12, 13, 16

língua portuguesa 40, 41, 44, 131, 136, 137, 142

Língua Portuguesa 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140

ludicidade 132, 133, 134, 135, 137, 138, 142

lúdico 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 142

M

metodologias 49, 50, 52, 54, 55, 57, 58

N

necessidades 11

P

pandemia 11

pedagógicas 48, 49, 50, 55, 57, 58

período integral 107

plataforma adaptativa 11

prática docente 32, 33, 34, 36

processo 11, 12, 13, 17

professor 11, 13, 14, 15, 16

professores 101, 102, 103, 104, 105, 106

profissionais 104, 105, 106

psicológicas 19, 27

psychopedagogue 59, 60, 63, 64, 65, 66

Q

qualidade 132, 136

R

recursos 41, 44, 45

reflexão 32, 33, 34, 35, 38

rendimento escolar 68, 69, 70, 75, 77, 80

responsabilidade 5, 136

S

sala de aula 107, 110, 112, 113, 119, 122, 124, 125, 127, 129

sistema 5

social 5, 102, 103, 104, 105, 134, 135, 136, 137, 139

sociedade 103, 104, 105

T

teaching 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

tecnologia 2, 11, 16, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 46, 47, 107, 108, 109, 111, 112, 123, 124, 126

tecnologias 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 143

TIC 103, 104, 105, 106

V

vantagens 19, 24, 25, 26, 29, 30

videogame 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25

videoprocesso 83, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94

