ENSINO COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA:

reflexões teóricas, metodológicas e didáticas

VOLUME 2

organizadoras
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Letícia Jovelina Storto
Simone Luccas

editora uenp

ENSINO COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA:

reflexões teóricas, metodológicas e didáticas

VOLUME 2

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Letícia Jovelina Storto

Simone Luccas

(organizadoras)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

ADMINISTRAÇÃO CENTRAL
Me. Fátima Aparecida da Cruz Padoan – Reitor
Dr. Fabiano Gonçalves Costa – Vice-Reitor
Dra. Vanderléia da Silva Oliveira – Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Dr. Thiago Alves Valente – Diretor Editora UENP

CONSELHO EDITORIAL

Conselho Pleno
Dr. Ilton Garcia da Costa
Dr. Luiz Fabiano Zanatta
Dr. Marcio Luiz Carreri
Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Dra. Teresinha Esteves da Silveira Reis
Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa
Dra. Angela Francine Fuza

Comissão Editorial – PPGEN
Dra. Simone Luccas
Dr. Lucken Bueno Lucas
Dra. Hilda Helena Sovierzoski

© Copyright by Editora UENP
Todos os direitos reservados.

Copidesque, revisão e normatização do Texto
Dra. Annecy Tojeiro Giordani
Dra. Diná Tereza de Brito
Me. Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires
Dra. Raquel Gamero

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Paolo Malorgio Studio
Magali Medina
Maria Cristina dos Santos Lima

Impressão
XDigital

ENSINO COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA:

reflexões teóricas, metodológicas e didáticas

VOLUME 2

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Letícia Jovelina Storto

Simone Luccas

(organizadoras)

editora uenp

Paraná

2020

© Copyright by Editora UENP
Todos os direitos reservados.

Copidesque, revisão e normatização do Texto
Dra. Annecy Tojeiro Giordani
Dra. Diná Tereza de Brito
Me. Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires
Dra. Raquel Gamero

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Paolo Malorgio Studio
Magali Medina
Maria Cristina dos Santos Lima

Impressão
XDigital

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade.
Bibliotecária da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP –
Campus Cornélio Procópio – PR.

E59e Ensino como prática investigativa: reflexões teóricas, metodológicas e didáticas. Volume II / Organizadoras: Barros, Eliana Merlin Deganutti de; Striquer, Marilúcia dos Santos Domingos; Storto, Letícia Jovelina; Luccas, Simone. - Cornélio Procópio: Editora UENP, 2020.

E-book disponível em: https://uenp.edu.br/editora
268 f. il.
ISBN: 978-65-87941-06-6

1. Ensino. 2. Prática investigativa. I. Título

CDD 371

Responsável:

editora uenp

08
APRESENTAÇÃO

18
PARTE I - CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

20
EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SUSTENTABILIDADE: PROPOSTA DE UM PRODUTO EDUCACIONAL
Valéria Rosa Farto Lopes
Carlos Cesar Garcia Freitas

40
SABERES DOCENTES: CURSO PARA PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Annecy Tojeiro Giordani
Carlos Cesar Garcia Freitas

62
PARTE II- CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS

64
A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UM MUNICÍPIO DO NORTE DO PARANÁ
Ariane Aparecida de Oliveira
Marília Bazan Blanco

78
A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UM PROJETO DE LETRAMENTO COM O GÊNERO COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO DO FACEBOOK
Daniele Conde Peres Resende
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Rodrigo de Souza Poletto

105
ATIVIDADES PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA DE SELEÇÃO
Juliana Moratto
Letícia Jovelina Storto

140
AVALIAÇÃO ESCOLAR: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
Paula da Silva Rissi
Simone Luccas

170
A PERCEPÇÃO DE DOCENTES E ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA QUANTO ÀS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A EDUCAÇÃO E PARA O ENSINO
Ana Paula Gonçalves Arantes Gennari
Marília Bazan Blanco

193
PARTE III- TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

195
O PERCURSO INVESTIGATIVO DO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Danieli Ferreira Guedes
João Coelho Neto
Marília Bazan Blanco

211
"QUEM É O DONO DA ÁGUA?" INTEGRANDO TECNOLOGIAS AO ENSINO PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO
Diego Cristian Lemes Chemin
Selma dos Santos Rosa
Valdir Rosa

235
SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Letícia Jovelina Storto
Simone Luccas

Esta obra é formada por um conjunto de capítulos que divulgam pesquisas desenvolvidas e produtos educacionais elaborados por discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – PPGEN/UENP . Contudo, vai além da ação de divulgar, sendo significativa contribuição para estudos e ações docentes em sala de aula, pois muito mais do que envolver diferentes temas e diversas áreas do conhecimento, os textos que formam esta obra materializam a essência da Área de Ensino, constituindo-se em "pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e as necessidades regionais e nacionais" (BRASIL, 2019, p. 3) .

Nesse sentido, pesquisadores, professores da Educação Básica e do Ensino Superior em formação inicial, continuada e/ou em exercício encontram aqui, nesta obra composta por dois volumes, relatos de experiências e sugestões de trabalhos construídos a partir de diversos aspectos com os quais os professores lidam no dia a dia em ambiente de sala de aula. Por exemplo, para o ensino da matemática, várias são as sugestões: para o trabalho com alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade; atividades de modelagem; sequência didática organizada a partir do gênero textual histórias em quadrinhos

(HQ), tendo como conteúdo especifico a equação do 1° grau. Para o ensino de ciências e biologia são três estímulos para o aprimoramento dos conhecimentos dos alunos sobre: botânica (estresse abiótico e da comunicação radicular de plantas); conservação do meio ambiente/da água, visando a educação ambiental emancipatória; química (em abordagem ao conceito de átomo). No que se refere ao ensino de línguas: uma sequência didática de gêneros destinada ao desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos para a leitura e produção, em língua inglesa, do comentário argumentativo em ambientes virtuais e uma sequência de atividades destinada ao trabalho com a oralidade conduzida pelo gênero entrevista de seleção (ou entrevista de trabalho). Para o ensino de componentes que integram o currículo do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, de forma transversal, enquadra-se aqui uma proposta para a educação alimentar e nutricional das crianças desse ciclo escolar. E possível conhecer ainda um produto educacional centrado no refinamento da educação financeira e na sustentabilidade, caracterizado como audiolivro.

As pesquisas e produtos educacionais expostos nesse livro caracterizam-se ainda como componentes necessários à promoção de transformações, atualizações e melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior. Vários capítulos confirmam essa assertiva: em um deles, os autores apresentam o processo de construção e implementação de um curso de extensão voltado à formação docente inicial em Pedagogia e Ciências Biológicas; outro expõe o percurso didático percorrido pelos autores para a elaboração de uma sequência didática destinada à alfabetização científica (ensino de ciências) de estudantes que integram a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Alguns dos capítulos têm como foco a apresentação de resultados obtidos com a aplicação de cursos ministrados a alunos e a professores: de formação pedagógica para professores atuantes no ensino profissional técnico de Administração; sobre a importância da consciência fonológica na Educação Infantil realizado com professores em formação

inicial e em exercício; para integração de tecnologias digitais ao ensino de enfermagem, ministrado a docentes da Graduação em Enfermagem; curso aplicado a professores em formação inicial em Letras sobre tipos e procedimentos de avaliação; para docentes e acadêmicos de Pedagogia a respeito das contribuições da Análise do Comportamento para a educação e para o ensino; de formação docente em um recurso tecnológico para alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista; destinado a integração de tecnologias ao ensino na Educação Básica, a fim de desenvolvimento do pensamento crítico discente. E, ainda, não um curso especifico propriamente dito, mas o que os autores denominaram de material de exercícios de alongamento para a promoção da saúde de estudantes do Ensino Médio.

Logo, em convergência com as orientações da Área de Ensino, todos os trabalhos que compõem essa obra enquadram-se em campos que "tem valor estratégico para o desenvolvimento tecnológico do país, bem como para os processos de humanização e melhoria das condições de vida da população" (BRASIL, 2019, p. 3). Assim, apenas para uma melhor organização, a coletânea está dividida em dois volumes, os quais apresentam os capítulos conforme as áreas de conhecimento nas quais os trabalhos se inserem.

Nesse Volume 2:

Parte I – Ciências Sociais Aplicadas

Nesta parte da obra, Valéria Rosa Farto Lopes e Carlos Cesar Garcia Freitas, com o título "Educação financeira e sustentabilidade: proposta de um produto educacional", trazem à luz a importância da educação financeira para a formação de cidadãos conscientes. Em uma discussão que avança além da mera preocupação do equilíbrio financeiro, os presentes autores relacionam a educação financeira com a questão da sustentabilidade e tomam como desafio a construção de uma proposta

de produto educacional. Tal produto consagra-se como um recurso, caracterizado como audiolivro, que aborda a realidade de um aluno que está estudando educação financeira e sustentabilidade, o que o leva a refletir sobre os desafios financeiros enfrentados por sua própria família.

Em "Saberes docentes: curso para professores do Ensino Profissional Técnico em Administração", Maria Aldinete de Almeida Reinaldi, Annecy Tojeiro Giordani e Carlos Cesar Garcia Freitas discorrem sobre a aplicação de um curso de formação que objetivou contribuir para a melhoria da formação de professores atuantes no Ensino Profissional Técnico de Administração, da rede pública de ensino do estado do Paraná. Como resultados, destacam que o curso trouxe benefícios relacionados à possível mudança na atuação dos professores em sala de aula, a partir do conhecimento dos condicionantes da ação docente, em especial, da gestão de conteúdos. Também concluem os autores que houve mudança na concepção que os professores tinham a respeito do ensino. Logo, foi possível depreender que o curso contribuiu para ampliar o conceito de ensino e conhecimentos sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que os professores cursistas tinham.

Parte II – Ciências Humanas e Linguagens

Em "A importância da consciência fonológica na Educação Infantil: percepção de professores e estudantes de um município do norte do Paraná", Ariane Aparecida de Oliveira e Marília Bazan Blanco, considerando a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita, analisam percepções de professores da Educação Infantil, de um município da região Norte do Paraná, quanto à importância da consciência fonológica na Educação Infantil e quais as dificuldades encontradas no ensino dessa habilidade, a partir de informações coletadas em um curso de formação intitulado "Estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil". Ao final, as autoras demons-

tram a escassez de conhecimentos estruturados dos professores da Educação Infantil e de estudantes da área de Educação sobre a importância da consciência fonológica para essa etapa.

"A metodologia das sequências didáticas de gêneros no ensino de línguas: um projeto de letramento com o gênero comentário argumentativo do Facebook", de Daniele Conde Peres Resende, Eliana Merlin Deganutti de Barros e Rodrigo de Souza Poletto, apresenta uma proposta didática destinada a alunos do Ensino Médio, cujo objetivo foi elaborar e desenvolver um projeto de letramento ancorado na metodologia das sequências didáticas de gêneros, tendo como objeto unificador o gênero comentário argumentativo do Facebook. A proposta teve como finalidade desenvolver capacidades de linguagem nos alunos para a leitura e produção, em língua inglesa, do comentário argumentativo em ambientes virtuais. Os autores destacam como resultados a importância de se explorarem gêneros textuais emergentes em nossa sociedade – como o comentário argumentativo do Facebook – que, muitas vezes, não são abordados em sala de aula, mas que podem se revelar significativos objetos de ensino, pois fazem parte do cotidiano discursivo dos alunos.

"Atividades para o ensino da oralidade por meio do gênero discursivo entrevista de seleção", de Juliana Moratto e Letícia Jovelina Storto, traz uma sequência de atividades construída para o ensino da oralidade e conduzida pelo gênero discursivo entrevista de seleção (também conhecido como entrevista de trabalho), direcionada aos anos finais do Ensino Médio. A intenção da proposta foi propiciar aos alunos uma preparação para o trabalho, por meio de orientações de como se preparar para o momento da entrevista, bem como fazer com que o aluno tome consciência de que entrevistar e ser entrevistado não é um simples jogo de perguntas e respostas.

Paula da Silva Rissi e Simone Luccas, em "Avaliação escolar: múltiplas possibilidades de investigação e acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem", categorizam e analisam dados coletados em atividades avaliativas, aplicadas na

implementação de um curso destinado aos professores em formação inicial. O foco do curso foi trabalhar tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e alguns procedimentos avaliativos (avaliação por pares, avaliação em fases e autoavaliação), os quais podem ser utilizados para aferir o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar. A avaliação de cunho formativo foi o recurso mais visto e utilizado durante o curso, tendo em vista o intuito de expor os benefícios que este tipo de avaliação promove, incentivando também os professores a utilizá-la em sala de aula. Os resultados apontam que o curso propiciou aos participantes o conhecimento dos tipos e procedimentos avaliativos, contemplando as suas respectivas funções, bem como enfatizando em que momento e contexto é mais adequado para que cada um deles seja aplicado.

"A percepção de docentes e acadêmicas de Pedagogia quanto às contribuições da análise do comportamento para a educação e o ensino", de Ana Paula Gonçalves Arantes Gennari e Marília Bazan Blanco, analisa as percepções de docentes e estudantes de Pedagogia quanto às contribuições da Análise do Comportamento para a educação e para o ensino, assim como os principais equívocos relacionados a essa abordagem. A investigação foi realizada com participantes de um curso de formação. Após o processo de análise, constatou-se que as participantes consideram como contribuições: a comparação do estudante com ele mesmo, a formação de professores, a modelagem do comportamento e o uso de reforços positivos. No que concerne aos equívocos, os mais citados foram: consideração somente do comportamento observável, Psicologia do Estímulo-Resposta, comportamentos mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários e a não consideração do que ocorre na mente durante o processo de aprendizagem. Sugere-se, por fim, o esclarecimento das contribuições da Análise do Comportamento à Educação e ao Ensino, de tal modo que as críticas infundadas percam a força e os equívocos sejam desmistificados. Segundo as autoras, ao conhecerem as influências positivas da teoria comportamen-

tal, os professores poderão programar o ensino, com vistas à melhoria da educação.

Parte III – Tecnologias na Educação Básica

"O percurso investigativo do uso dos recursos tecnológicos na Educação Especial", de Danieli Ferreira Guedes, João Coelho Neto e Marília Bazan Blanco, apresenta uma análise do modo como é utilizado o recurso tecnológico para aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista, na fase escolar. Para tanto, utiliza-se do produto educacional elaborado por Guedes (2018) para alfabetização de alunos com esse tipo de transtorno. Os resultados demonstraram a necessidade de os professores adquirirem conhecimentos sobre o referido recurso tecnológico, para desempenhar um trabalho satisfatório diante de seus alunos, evidenciando-se a sua importância para o ensino e comprovando-se a escassez de propostas de conteúdos acadêmicos, com a utilização desses instrumentos tecnológicos.

"Quem é o dono da água? Integrando tecnologias ao ensino para desenvolver o pensamento crítico", de Diego Cristian Lemes Chemin, Selma dos Santos Rosa e Valdir Rosa, visa contribuir com a produção de estratégias didático-pedagógicas que possam conduzir a integração de Tecnologias Digitais (TD) à Educação Básica, com foco no desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC). Os autores estruturaram uma sequência didática online (SDO), e a desenvolveram/implementaram, em sessão formativa. O intuito foi de compreender, sob a ótica dos docentes, como a referida SDO pode conduzir para a integração de TD à Educação Básica, bem como colaborar com a prática docente para o desenvolvimento do PC. A pesquisa dos autores foi instrumentalizada pela aplicação de um questionário e de uma entrevista. A aplicação da SDO, do questionário, a realização da entrevista e a análise dos dados constituem o capítulo dos autores. Os resultados apontam que a SDO favoreceu a integração de TD na instituição pesquisada; o uso de uma proposta de atividade educacional para o desenvolvimento do PC promoveu

um primeiro contato com os elementos dessa forma de pensamento e possibilitou o início do desenvolvimento dos docentes.

Desejamos a todos que essa obra possa auxilia-los em ações que concretizem a melhoria da qualidade do ensino e agradecemos a Fundação Araucária do Paraná que financiou a publicação desta obra.

Breve apresentação do Volume 1:

Ciências Exatas

"Adaptações curriculares em atividades de matemática para alunos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: reflexões e possibilidades", de Rosana Aparecida Rafael, Rudolph dos Santos Gomes Pereira e Marilia Bazan Blanco.

"Experiências em um curso de formação de professores em modelagem matemática: o percurso da teoria a pratica", Aislan da Silva Nunes, William Junior do Nascimento e Barbara Nivalda Palharini Alvim Sousa.

"História em quadrinhos no ensino: análise da aplicação de uma sequência de atividades para o ensino de equação do 1° grau", de Naiara Aparecida Ribeiro e Simone Luccas.

Ciências Biológicas e química

"Curso de extensão como produção técnica educacional: uma proposta para abordar o currículo e as temáticas cientificas recentes no contexto da formação inicial de professores", Adriana Fratoni dos Santos e Lucken Bueno Lucas.

"Proposta didática para atualização de conhecimentos de botânica na formação inicial de professores de ciências e biologia", Thaynara Aparecida Machado e Rodrigo de Souza Poletto.

“Sequência didática do tema ‘água’: uma abordagem metodológica para o Ensino Médio sob a perspectiva da Transposição Didática”, de Carolina Guarini Marcelino e Priscila Caroza Frasson-Costa.

“Temas Geradores e os três momentos pedagógicos como fundamentação para uma sequência didática voltada à alfabetização científica de jovens e adultos”, Maria Ida Lima e Lucken Bueno Lucas.

“Uma sequência didática para o ensino do conceito átomo”, Luiz Carlos Giachello dos Anjos e Marlize Spagolla Bernardelli.

Ciências da Saúde

“Exercícios de alongamento na promoção da saúde de escolares do Ensino Médio integrado”, de Wagner Fernandes Pinto e Antonio Stabelini Neto.

“Sequência didática interdisciplinar como instrumento de mediação na alimentação dos escolares”, de Amanda Magnago Menon e Marlize Spagolla Bernardelli.

“Sequência didática on-line Mãos Limpas: uma proposta para a integração de tecnologias digitais ao ensino de enfermagem”, Neri de Souza Santana, Annecy Tojeiro Giordani e Selma dos Santos Rosa.

Parte I

Ciências Sociais Aplicadas

Educação financeira e sustentabilidade: proposta de um produto educacional

Valéria Rosa Farto Lopes
Carlos Cesar Garcia Freitas

Considerações iniciais

O índice do endividamento do povo brasileiro tem demonstrado a fragilidade dos cidadãos em viver em um contexto cada vez mais caracterizado por uma sociedade de consumo. Esta realidade coloca em evidência a falta de uma educação financeira para fazer frente às facilidades de crédito e à diversidade de opções de produtos e serviços, que massivamente chegam mediante os meios de comunicação, e têm levado cada vez mais os indivíduos a fazer parte das estatísticas de inadimplência.

Mudar essa realidade não é tarefa fácil e envolverá muitos esforços, especialmente dos responsáveis pela elaboração de políticas públicas educacionais e seus implementadores, pois a mudança passa pela educação, que deve começar o quanto antes, principalmente das crianças que são o futuro da atual e próxima geração. Esforços esses que envolvem ajustes nas diretrizes educacionais, como foi feito na Base Nacional Comum Curricular, com a inclusão da temática educação financeira a ser trabalhada de modo transversal, fomento para ampliação e aprofundamento de estudos acerca da temática, capacitação de professores para o ensino e criação de recursos educacionais que possam contemplar o tema de modo crítico construtivista.

Com a finalidade de atender a demanda de recursos educacionais foi desenvolvida uma proposta de produto educacional elaborada por meio de um percurso metodológico dividido em três fases: problemática, diagnóstico e esboço. Como resultado obteve-se uma proposta de produto, caracterizado como audiolivro, que aborda a realidade de um aluno que está estudando sobre educação financeira e sustentabilidade; seus estudos o levam a refletir sobre os desafios financeiros enfrentados por sua própria família.

Fundamentação teórica

Nas Recomendações sobre Princípios e Boas Práticas para a Educação e Conscientização Financeira, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) conceitua a educação financeira como um processo por meio do qual o indivíduo - enquanto consumidor e investidor financeiro - pode aprimorar sua compreensão a respeito dos produtos e concepções financeiras. Mediante informações, formações e orientações claras, é possível desenvolver habilidades e tomar mais consciência sobre os riscos e as oportunidades financeiras, para, com confiança, fazer escolhas fundamentadas, sabendo onde buscar apoio e adotar outras ações para a melhoria do bem-estar financeiro.

Em outras palavras, "capacitar-se financeiramente é buscar conhecer, compreender e desenvolver habilidades que irão ajudar a lidar com as mais diversas situações financeiras, de modo a avaliar as opções disponíveis e reconhecer a mais vantajosa e adequada à realidade" (MORAES *et al*, 2018, p. 282). Ainda, por meio da educação financeira é possível prover os indivíduos de conhecimentos e informações sobre comportamentos básicos que possibilitem evitar o consumismo compulsivo e, em contrapartida, promover o consumo consciente (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013).

Na sociedade em que vivemos, muitas são as situações em que o ideário de felicidade se atrela à compra de bens ou serviços, e o consumo compulsivo é um dos principais riscos e armadilhas do consumismo. "Em busca dessa felicidade, as pes-

soas estão adquirindo mais produtos e serviços do que necessariamente precisam, ultrapassando os seus limites de consumo, tornando-se consumistas" (SILVA, 2017, p. 16).

A educação financeira, no intuito de promover constantes reflexões, traz à tona o fato de que muitos produtos adquiridos, mais pelo desejo de possuí-los do que pela real necessidade de tê-los, logo que comprados, perdem seu valor e utilidade, tanto para o mercado sustentável como para quem os adquire. Na busca constante de satisfação e alegrias passageiras, em decorrência de compras desnecessárias, muitos produtos são imediatamente descartados, visto sua inutilidade, e o consumo pode assim tornar-se um ciclo vicioso, havendo sempre a "necessidade" de comprar, sucessivamente, desvalorizando a durabilidade dos produtos (SILVA, 2017). Vale ressaltar, "[...] que os maus hábitos financeiros estão diretamente ligados à ausência de uma educação financeira, o que acaba resultando em graves problemas relacionados com o dinheiro" (MORAES *et al*, 2018, p. 282).

O ciclo vicioso do consumo acrítico impacta não somente na dimensão pessoal do consumidor, mas na sociedade como um todo, a qual arca com os custos da extração desnecessária de novos recursos para a manutenção das práticas consumistas, assim como do descarte do produto em si, na geração de lixo que sobrecarrega aterros sanitários e lixões a céu aberto. Custos que são contabilizados em um desenvolvimento insustentável, que coloca em "xeque" as condições favoráveis às próximas gerações (SACHS, 2008).

Neste sentido, a educação financeira depara-se com o desafio de contribuir com um processo de ensino e aprendizagem significativo "[...] que possa formar futuros cidadãos responsáveis com o uso do recurso financeiro, não apenas preocupados com si, mas com os outros e promovam por meio de suas atitudes um mundo mais sustentável" (MORAES; FREITAS, 2019, p. 241).

Com a finalidade de promover o consumo consciente, "[...] a Educação Financeira transcende a noção de uma simples ferramenta ou metodologia prática para obter informações" (ROSA,

2017, p. 20). Ela possibilita ao indivíduo reflexões acerca de planejamento e acompanhamento do orçamento pessoal para uma boa gestão financeira, de vantagens relacionadas ao ato de poupar, além da compreensão do funcionamento do mercado (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013). Dentre os benefícios proporcionados pela educação financeira, é possível citar a possibilidade de equilíbrio das finanças pessoais, tanto no presente como para a realização de sonhos futuros, além de "[...] preparar para o enfrentamento de imprevistos financeiros e para a aposentadoria, qualificar para o bom uso do sistema financeiro, reduzir a possibilidade de o indivíduo cair em fraudes [...]" (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013, p. 11).

A respeito da importância da educação financeira, é possível perceber que sua valorização é antiga e foi tema de reflexões de pensadores em diferentes momentos da história da humanidade. Portanto, as discussões contemporâneas são frutos de um processo de construção histórica.

A preocupação com questões vinculadas a ela, embora não a mencionando literalmente, pode ser percebida entre os assuntos abordados nos textos de Aristóteles (384-322 a.C.). O filósofo grego, que fora aluno de Platão (427-347 a.C.) em Atenas (OLIVEIRA, 2015), menciona, na obra Ética a Nicômaco, a importância de encontrar o meio-termo entre gastar e poupar, entre o motivo e a maneira de fazê-lo conveniente e inconvenientemente, e o modo como acumular riquezas e prover o seu sustento (ARISTÓTELES, 1973).

> Porque, como dissemos, é liberal aquele que gasta de acordo com as suas posses, e com os objetos que convém; e quem excede a medida é pródigo [...]. Sendo, pois, a liberalidade um meio-termo no tocante ao dar e ao tomar riquezas, o homem liberal dará e gastará as quantias que convém com os objetos que convém, tanto nas coisas pequenas como nas grandes, e isso com prazer; e também tomará as quantias que convém das fontes que convém (ARISTÓTELES, 1973, p. 302).

O filósofo ainda contempla, em suas reflexões, o debate acerca dos problemas oriundos do uso inadequado do dinheiro, bem como das consequências relacionadas à falta dele, mencionando que se, por acaso, o indivíduo, "[...] gastar de maneira contrária ao que é reto e nobre, sofrerá com isso [...] pois é próprio da virtude sentir tanto prazer como dor em face dos objetos apropriados e da maneira apropriada" (ARISTÓTELES, 1973, p. 303). Ao que gasta de maneira contrária ao que é reto e nobre, o filósofo grego denomina de pródigo. Ele caracteriza-o como aquele que, sem refletir, excede no dar, ganhar e receber, de maneira e em situações inapropriadas. "[...] É um tolo, porquanto gasta além do que se pode esperar dele e do que é apropriado [...]" (ARISTÓTELES, 1973, p. 306).

Por outro lado, é possível perceber, em seus escritos, que o autor valoriza e acredita na possibilidade de que estes indivíduos, embora não sendo comedidos, possam ser disciplinados financeiramente, por meio do que atualmente denominamos de educação financeira.

> Por isso a maioria deles são também intemperantes; com efeito, gastam sem refletir e desperdiçam dinheiro com os seus prazeres, inclinados que são para estes porque sua existência não tem em mira o que é nobre. O homem pródigo, portanto, converte-se no que acabamos de descrever quando não lhe é imposta nenhuma disciplina, mas se for tratado com cuidado chegará à disposição intermediária e justa (ARISTÓTELES, 1973, p. 303-4).

Embora tenha feito parte das reflexões de filósofos gregos da antiguidade, "[...] o reconhecimento da ciência da educação financeira ocorre bem mais tarde em decorrência dos estudos de finanças nas organizações e sua aplicação às pessoas" (ROSA, 2017, p. 21). Tais estudos contextualizam-se a partir da Revolução Industrial - iniciada no século XVIII, na Inglaterra, e expandida para outros países de diferentes continentes até o século XX. Ao longo desse período, houve o gradativo aumento da escala de produção

e de volume de mercadorias em circulação (MANTOUX,1957; ROSA, 2017). A industrialização teve como consequência a expansão do capitalismo e, assim, surgiram demandas relacionadas às atividades financeiras em meio ao desenvolvimento econômico. No momento "[...] da Revolução Industrial no continente europeu, os estímulos ao estudo das ciências e à educação técnica eram pontos fundamentais" (SANTOS, 2014, p. 24).

Houve nesse período a percepção de que aliar conhecimento científico às técnicas convencionais traria um ganho importante para o desenvolvimento de tais técnicas. Como consequência, técnica e ciência beneficiaram-se reciprocamente (FREITAS JUNIOR *et al*, 2014) e promoveram um desenvolvimento, tanto prático como teórico, antes nunca experimentado.

Uma das áreas de estudo que se desenvolveu a partir de então, foi a de Ciências Sociais Aplicadas e, inseridos nesta área, concentram-se os estudos de finanças, inicialmente apenas devotados às organizações, ao dinamismo do mercado e às crises econômicas do século XX, que se tornaram mais frequentes e sucessivas, principalmente no período pós-guerra (ROSA, 2017). Porém, o estudo de finanças direcionado e aplicado às pessoas físicas, com foco no bem-estar social e econômico, iniciou-se apenas nas últimas décadas e a principal estratégia visando à orientação para lidar com as finanças pessoais, é a educação financeira (ROSA, 2017).

A OCDE vem desenvolvendo diferentes ações e, dentre elas, organiza fóruns para que os governos possam comparar e trocar experiências sobre políticas que tenham como foco a melhoria da economia e do bem-estar social de pessoas em todo o mundo, identificando boas práticas e produzindo recomendações para a melhoria destas políticas (OCDE, 2012).

Em 2003, com o objetivo de conscientizar e educar financeiramente os cidadãos dos seus países membros e, também, de alguns países não-membros foi incluído o assunto educação financeira no plano de ações da OCDE com a criação do "Projeto Educação Financeira". Para a OCDE (2004), a educação financeira é importante para que as pessoas possam gerir sua renda, poupar e investir de forma eficiente.

A temática vem recebendo maior atenção nos últimos anos e sua importância reconhecida, devido à constante evolução do mercado financeiro, cada vez mais complexo, e ao elevado número de bens e serviços oferecidos, além de diversas mudanças econômicas e políticas em nível mundial. Cabe destacar que o desenvolvimento tecnológico trouxe "[...] maior conectividade global e mudanças maciças na comunicação e transações financeiras, bem como nas interações sociais e no comportamento do consumidor" (OCDE, 2012, p. 3).

Neste contexto, soma-se à gama de produtos e serviços oferecidos, a facilidade de acesso ao crédito e investimentos oferecidos a grande parte da população. A facilidade para a aquisição de bens e serviços por meio de diferentes linhas de crédito, como cartões de crédito, crediário, empréstimos e financiamentos, amplia "[...] o poder de consumo de grande parte da população, inclusive daqueles anteriormente excluídos do sistema financeiro" (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013, p. 7).

De acordo com Massaro (2015), esta facilidade proporcionada pelas linhas de crédito não é, por si mesma, boa ou ruim, ela depende do uso que os consumidores fazem. Porém, faz um alerta para a falta de educação financeira ou falhas nesta educação, que tem favorecido o consumo inconsciente e sem planejamento, gerando uma série de problemas financeiros.

Não raras vezes, em todo o mundo, as famílias têm formação deficitária na área de educação financeira e, ao que parece, por conta dos baixos níveis de conhecimentos nesta área "[...] os pais podem estar despreparados para ensinar seus filhos sobre dinheiro [...]" (OCDE, 2012, p. 5). Assim, a educação financeira se faz urgente e apresenta-se como um meio para que os consumidores possam ter conhecimentos o suficiente para administrar seus recursos, aperfeiçoando-se, melhorando sua compreensão sobre conceitos relacionados às finanças, aos produtos oferecidos, às vantagens e riscos envolvidos na aquisição dos mesmos, além do impacto negativo e duradouro causado por decisões financeiras inadequadas.

Para que haja equilíbrio financeiro, uma das questões que deve ser considerada na tomada das decisões é a clareza sobre a íntima relação existente entre as escolhas tomadas no presente e seus reflexos no futuro. A falta de planejamento de consumo e de poupança podem ter consequências a longo prazo, tanto para o consumidor como para sua família e até para a sociedade.

É importante perceber que a educação financeira do cidadão ultrapassa a dimensão da individualidade; as decisões que um indivíduo realiza em seu dia a dia acabam refletindo em seu contexto social, como no caso de uma compra realizada que estimula o negócio local a continuar vendendo ou na situação contrária, quando uma compra deixa de ser paga gerando desestímulo ao empreendimento. Deste modo, a Educação Financeira pode contribuir não somente com o indivíduo, mas também com a sociedade; a partir do momento em que, desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para tomar decisões financeiras fundamentadas, ele torna-se mais consciente de sua responsabilidade social e da necessidade de seu comprometimento com o futuro (ROSA, 2017).

Tal aspecto está relacionado ao conceito de sustentabilidade, pois o modo como o cidadão consome os recursos naturais, em vistas de satisfazer suas necessidades presentes, incidirá sobre o consumo das gerações futuras. Portanto, o consumo consciente e sustentável faz-se necessário, visto que a satisfação das necessidades das próximas gerações pode estar em risco diante do uso excessivo de recursos naturais no momento presente.

O Relatório Brundtland, elaborado em 1987, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: Nosso Futuro Comum (*Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*), apresenta o conceito de sustentabilidade como um processo por meio do qual a humanidade deve ser capaz de harmonizar o atendimento de suas necessidades presentes sem comprometer a capacidade, as necessidades e as aspirações das futuras gerações (BRUNDTLAND, 1987). Assim sendo, um desenvolvimento que seja sustentável

> ... implica a obtenção de melhorias qualitativas do ambiente e dos indicadores sociais. A integração do Homem aos seus ambientes natural e social. Exige capacidade de regeneração e ... de preservação de recursos escassos, mas fundamentais à sua sobrevivência e desenvolvimento (ROCHA NETO, 2003, p. 14).

Nesse sentido, o desenvolvimento sustentável deve ser compreendido como um todo, por uma visão ampliada das diversas demandas do ser humano e de sua relação com o ambiente. "É parte integrante, valor agregado, processo cultural; envolve o meio ambiente natural, as relações sociais, educação, produção, consumo e bem-estar" .(HAMMARSKJÖLD, 1975, p.5 7, tradução nossa).

Historicamente, "[...] a ideia de desenvolvimento implica a expiação e a reparação de desigualdades passadas, criando uma conexão capaz de preencher o abismo civilizatório entre as [...] minorias ricas modernizadas e a maioria ainda atrasada e exausta dos trabalhadores pobres" (SACHS, 2008, p. 13). Hammarskjöld (1975) destaca que o desenvolvimento, prioritariamente, deve ser direcionado para o desenvolvimento de cada homem e mulher, ao invés do desenvolvimento das coisas, preferencialmente, da grande maioria pobre que suporta o sistema desigual. É preciso garantir a humanização do homem e, para isso, o desenvolvimento tem que estar orientado, acima de tudo, para a emancipação do indivíduo de modo que este possa decidir sobre seu próprio destino. "Igualdade, equidade e solidariedade estão, por assim dizer, embutidas no conceito de desenvolvimento, com consequências de longo alcance para que o pensamento econômico sobre o desenvolvimento se diferencie do economicismo redutor" (SACHS, 2008, p. 14).

Todavia, as ideias defendidas de desenvolvimento sustentável não devem ser confundidas com ações assistenciais ou ainda de restrição ao crescimento econômico. "Contrariamente à crença amplamente difundida, o desenvolvimento sustentável não implica limites absolutos para o próprio crescimento [...]"

(WCED, 1987, p. 4, tradução nossa). Neste mesmo sentido, o Banco Central do Brasil compreende que a contribuição do consumidor para a sustentabilidade pode se efetivar por meio da redução do consumo desnecessário, evitando desperdícios, e da melhoria da qualidade de vida e do bem-estar pessoal e social, tanto das gerações atuais quanto das futuras. "Trata-se de buscar o equilíbrio entre ter o que você precisa e ser um consumidor social, ambiental e economicamente sustentável" (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013, p. 39).

Ao referir-se à sustentabilidade, Gomes (2014) alerta que mais importante que uma definição precisa do termo é o fato de que o mesmo apresenta como basilar "[...] tornar os processos de desenvolvimento e os instrumentos econômicos ferramentas de promoção da igualdade social [...], com respeito aos direitos humanos e sociais e conservação e uso sustentável dos recursos naturais" (GOMES, 2014, p. 25). Vinculada à noção de perpetuidade, sustentabilidade significa

> ... a capacidade de criar, produzir e consumir de forma a suprir as nossas necessidades sem causar impactos negativos ao planeta e às pessoas e de forma a garantir recursos para as gerações futuras. A sustentabilidade está ligada [...] à busca da preservação de recursos para além do presente, garantindo o futuro de nossos filhos, netos, bisnetos e as demais gerações que virão. Todos nós estamos ligados em uma grande rede que conecta passado, presente e futuro, a nossa casa com o mundo lá fora [...]. O grande desafio dos habitantes de nosso planeta é aproveitar da melhor forma os recursos naturais, renováveis e não renováveis, sem esgotá-los (CONEF, 2014, p. 29-30).

A educação financeira, com vistas ao consumo consciente e sustentável, emerge como um importante componente de ensino. E mais, em 2005, por meio das Recomendações sobre Princípios e Boas Práticas para a Educação e Conscientização Financeira, a OCDE enfatizou a importância de que a educação

sobre questões financeiras fosse iniciada o mais cedo possível na vida dos cidadãos (SILVA, 2017). Em consonância a isso, iniciativas no âmbito da educação financeira desenvolvidas em outros países demonstraram melhores resultados quando implementadas nos primeiros níveis de ensino (CONEF, 2014). Nestes níveis, a alfabetização financeira, numa dimensão formativa, deve ser reconhecida como uma habilidade fundamental para a participação em uma sociedade moderna e complexa (OCDE, 2012; ENEF, 2011, 2012, 2017).

Deste modo, o ensino da educação financeira deve contribuir para a "[...] formação de cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões embasadas no conhecimento financeiro e nas demandas com que lidam no dia-a-dia, para que possam ter uma vida digna [...]" (FREITAS; ROSA, 2019, p. 59) e não caírem nas armadilhas do consumismo, devendo configurar-se "[...] além das técnicas sobre como ganhar, gastar, poupar e investir, mas [além disso] introduzir conceitos que contribuam para a construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento de comportamentos e atitudes financeiras" (MORAES; FREITAS, 2019, p. 237) responsáveis que levem os alunos a compreender seu papel social na construção de um sociedade mais justa.

Percurso metodológico

Diante da demanda de recursos educacionais, que possam contribuir no ensino de uma Educação Financeira voltada à formação de cidadãos conscientes e que pudesse ser introduzida o mais cedo possível na vida das pessoas, foi dado início à construção de uma proposta de produto educacional.

Para realização da tarefa foi estabelecido um percurso metodológico composto por três fases: problemática, diagnóstico e esboço. A primeira fase compreendeu a delimitação da problemática e foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica narrativa norteada por dois referenciais básicos, a educação financeira e a sustentabilidade, que serviram de modo geral para a fundamentação da proposta e, de modo mais específico, para a identificação de temas a comporem o produto educacional.

O levantamento e a análise bibliográfica foram desenvolvidos com base em uma abordagem qualitativa. Já a escolha das obras deu-se em razão da sua importância acerca dos temas *educação financeira* e *sustentabilidade*, considerando uma perspectiva crítica construtivista. A essência do arcabouço teórico resultante dessa fase foi exposta no referencial teórico desse capítulo (seção anterior). As demais fases, diagnóstico e proposta são explicitados na seção a seguir.

Apresentação da análise

Concluída a primeira fase do percurso metodológico (problemática), deu-se início à segunda fase, o diagnóstico, com a finalidade de identificar o problema a ser atendido pelo produto educacional, o público-alvo e sua demanda específica. Em parte, com base na teoria, analisada na primeira fase, o escopo estava previamente delimitado, sendo a temática principal a educação financeira e a secundária, como pano de fundo, a preocupação com a sustentabilidade. Para avançar no processo, foi preciso então definir o público-alvo do produto educacional e, em seguida, identificar suas demandas específicas em relação ao contexto de suas finanças.

Considerando as condições de acesso e de aplicação futura do produto foi definido como público-alvo os alunos do Ensino Fundamental I, que compreende em sua grande maioria crianças com idade de seis a dez anos e são dependentes de seus pais, podendo, ainda, a dependência estar vinculada aos avôs ou tios, devido à ausência dos pais.

Por meio da observação e da experiência da pesquisadora Valéria (autora do capítulo), que, no momento da pesquisa, se encontrava como professora da Educação Infantil, aprofundou-se o diagnóstico com a análise do contexto financeiro do público-alvo, que compreendia a vivência de uma realidade financeira familiar. Os alunos, em praticamente sua totalidade, não possuíam nenhum tipo de renda ou ganho financeiro, mas, por escutarem seus familiares conversarem sobre questões financeiras ou terem tido algum tipo de contato com informações oriundas de mídias eletrônicas (televisão ou internet), possuíam noções muito básicas a respeito;

compreendiam que as pessoas precisavam de dinheiro para viver, sem, contudo, entender de onde surgia, quais suas formas e, principalmente, qual o seu real significado para a atual sociedade em que vivemos. Considerando ainda a questão da sustentabilidade, o problema ficou definido como: o significado do dinheiro para a vida em sociedade e o reflexo das decisões de consumo para o ambiente natural e o coletivo social. Como demanda específica, foram selecionados os conflitos financeiros da vivência familiar.

Traçado o diagnóstico, com a definição do problema a ser atendido, o público-alvo e sua demanda específica, foi iniciada a construção do esboço do produto educacional. Essa fase evolveu três elementos: conteúdo, contexto e formato. O primeiro foi desenvolvido com base no referencial teórico e no diagnóstico. É importante destacar que, apesar do trabalho ser desenvolvido em fases distintas, elas estavam interligadas e que, não raras vezes, uma fase já "vencida" acabava sofrendo ajustes em razão de demandas de fases posteriores.

Como conteúdo do produto foram definidos os seguintes temas e seus desdobramentos: a) dinheiro – origem e função social; b) desejo e necessidade – compra consciente; c) responsabilidade socioambiental e sustentabilidade – consumo consciente. O conteúdo foi delimitado considerando-se a relação entre educação financeira e sustentabilidade. Quanto à última, foi considerado como relevante introduzir, no produto educacional, conteúdos voltados à reflexão sobre o comportamento do indivíduo em sua dimensão individual e coletiva, tendo sido escolhido, como já destacado, o ato de comprar conscientemente, o ato de consumir de modo responsável e a responsabilidade de cada um de nós em relação ao ambiente e à sociedade como um todo.

Delineado o conteúdo, passou-se à tarefa de definir o contexto no qual os conteúdos seriam trabalhados com os alunos. Em consonância com a realidade dos alunos, foi escolhido o ambiente familiar como contexto e suas situações do dia a dia como enredo. A identificação dos alunos com o contexto é algo importante para dar significado ao que se espera aprender. O dinheiro, apesar de se manifestar materialmente em uma cédula ou moeda, é um fenô-

meno abstrato e complexo; por isso, a necessidade de abordá-lo não isoladamente, mas sim por um contexto em que os alunos possam se reconhecer e, a partir dele, compreender seus diversos significados sociais.

Como parte do contexto, foram definidos personagens familiares, como pai, mãe, irmão, tios e avôs. Um conjunto de atores, do universo familiar, interagindo em situações de uma família que vivencia a cada dia situações financeiras que requerem decisões que impactam em suas vidas, como compras a serem realizadas, despesas a serem pagas, desejos a serem realizados. Como roupagem, o contexto compreendeu uma história infantil de um aluno que tem aula sobre educação financeira e as vivências de sua família servem de contraponto para sua reflexão. Ainda, elas são utilizadas como estímulo para as discussões em sala de aula com sua professora e colegas de sala.

Por fim, a última tarefa foi a de decidir o formato do produto educacional. Deveria ser algo, ao mesmo tempo, familiar em termos de recursos aos alunos, mas diferente no sentido de estimular seu interesse, ainda que permitisse espaço para o imaginário dos alunos preencher com suas próprias percepções e expectativas. Assim, surgiu a ideia de criar um audiolivro, que consiste em uma narrativa que encerra um conteúdo, no caso específico, como já mencionado, a história do aluno que reflete os conhecimentos aprendidos com sua realidade familiar.

O audiolivro leva o aluno a processar as informações passadas enquanto escuta o áudio. Construído por uma abordagem de conotação lúdica, permite "transportar" o aluno para a história, instigando-o constantemente a especular sobre os resultados e eventos de seus personagens na história. Ainda, força o cérebro a relacionar um evento ao outro, buscando o sentido na história, aguçando a mente e aprimorando as habilidades de pensamento crítico e analítico.

Transcorrido todo o percurso metodológico foi obtida a proposta do produto educacional. O Quadro 1 apresenta a síntese de todo o trabalho.

Quadro 1 – Proposta do produto educacional

Fases	Etapas	Resultado
Problemática	**Delimitação da problemática**	Principal: educação financeira. Secundária: sustentabilidade.
Diagnóstico	**Problema a ser atendido**	Compreender o significado do dinheiro para a vida em sociedade e o reflexo das decisões de consumo para o ambiente natural e o coletivo social.
	Público-alvo	Alunos do Ensino Fundamental I.
	Demanda específica	Conflitos financeiros da vivência familiar e seu impacto social.
Esboço	**Conteúdo**	Dinheiro – origem e função social; desejo e necessidade - compra consciente; responsabilidade socioambiental e sustentabilidade - consumo consciente.
	Contexto	História infantil de um aluno que tem aula sobre educação financeira e as vivências de sua família servem de contraponto para sua reflexão.
	Formato	Audiolivro.

Fonte: Os autores.

Considerações finais

Cientes da necessidade e do desafio, tem aumentando o número de países que têm reconhecido a importância da educação financeira, entendendo-a como um investimento a longo prazo em capital humano e procurando incluí-la, dentro de suas possibilidades, como tema abordado em seus currículos escolares. Porém, a própria OCDE identifica barreiras significativas, a serem superadas, para a efetivação das ações e destaca, dentre elas, a falta de vontade política, de recursos e de materiais, currículos muito extensos, além da falta de conhecimento suficiente para abordar a temática (OCDE, 2012).

Embora não haja uma receita pronta, a OCDE (2012) entende que a educação financeira, nas escolas, deve começar o mais cedo possível e ser coordenada por meio de uma estratégia nacional. Orienta para que sejam estabelecidas metas de aprendizagem e uma estratégia de ação que leve em consideração a integração entre conteúdo, abordagens pedagógicas, recursos e planos de avaliação. Entende que o ideal seria que a educação financeira fizesse parte essencial do currículo escolar, podendo ser integrada às diferentes disciplinas e considera a necessidade de treinamento dos professores e da disponibilidade de recursos pedagógicos e métodos adequados para o seu ensino.

Neste sentido, foi elaborada a proposta de produto educacional que buscou atender aos seguintes elementos: servir para o ensino das pessoas desde cedo; trazer um conteúdo crítico construtivista que permita romper com uma educação financeira meramente funcionalista e técnica; contemplar a questão da sustentabilidade como importante "norte" para as questões financeiras e econômicas; ser um recurso didático que estimule a capacidade de refletir dos alunos; e que seja significativo, permitindo aos alunos enxergarem sua realidade.

Espera-se que a proposta possa contribuir empiricamente como alternativa de recurso didático, assim como, teoricamente, para o aprofundamento do campo de estudo, pois acreditamos que somente por meio da educação é possível construir uma sociedade mais justa e sustentável, que considere em suas decisões financeiras valores de igualdade, equidade e solidariedade. Que seus cidadãos possam compreender a real dimensão do impacto de suas ações e mudar suas atitudes, por meio de escolhas de consumo críticas norteadas pelo desejo de um desenvolvimento sustentável. Como destacado, a mudança passa necessariamente pela educação, na qual se inclua a temática financeira, que permita formar um indivíduo capaz de compreender e participar ativamente de seu contexto social, consciente de suas responsabilidades com as futuras gerações.

Referências

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. *In*: ARISTÓTELES**. Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, v. 4. 1973, 376 p.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de educação financeira:** gestão de finanças pessoais. 2013. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

BRUNDTLAND, G. H. ***Report of the world commission on environment and development****: our common future*. Oxford University Press. 1987. Disponível em: <https://www.are.admin.ch/are/en/home/sustainable-development/international-cooperation/2030agenda/un-_-milestones-in-sustainable-development/1987--brundtland-report.html>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CONEF. **Educação financeira nas escolas**: ensino fundamental. Livro do professor. 2014, v. 5. Disponível em: <https://issuu.com/edufinanceiranaescola/docs/ef_prof_livro_5_isbn_ok_web?e=11624914/52751679>. Acesso em: 19 mai. 2018.

ENEF. **Estratégia Nacional de Educação Financeira.** 2011. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-Estrategia-Nacional-de-Educacao-Financeira.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.

ENEF. **Estratégia Nacional de Educação Financeira.** Orientações, 2012. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:44mPDzt9TLgJ:https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-e>. Acesso em: 30 mai. 2018.

ENEF. Orientações para a educação financeira nas escolas. 2017. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiWn9-F8fLpAhXFLLkGHa31BCcQFjADegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fwww.vidaedinheiro.gov.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F08%2FDOCUMENTO-ENEF-Orientacoes-para-Educ-Financeira-nas-Escolas.pdf&usg=AOvVaw12z4KZNe9C-TyyPK2XMKrmN>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FREITAS, C. C. G.; ROSA, A. C. L. F. Educação financeira sob a perspectiva da teoria da Tecnologia Social: uma discussão teórico-reflexiva. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, p. 55-71, 2019.

FREITAS JUNIOR, V; WOSZEZENKI, C; ANDERLE, D. F; SPERONI, R; NAKAYAMA, M. K. A pesquisa científica e tecnológica. **Revista Espacios**, Caracas, v. 35, n. 9, p.1-10, 2014.

GOMES, C. **Estratégia de desenvolvimento capitalista, economia verde e garantia de sustentabilidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2689/1/Claudino%20Gomes.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

HAMMARSKJÖLD. ***What Now***: the 1975 Dag Hammarskjöld Report. *New York: United Nations General Assembly*, 1975.

MANTOUX, P. **A revolução industrial no século VXIII**: estudo sobre os primórdios da grande indústria moderna na Inglaterra. São Paulo: Editora Unesp/HUCITEC,1957.

MASSARO, A. **Como cuidar de suas finanças pessoais**. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2015. Disponível em: <http://bluehost1.cfa.org.br/wp-content/uploads/2018/02/10cfa-cartilha-financa-pessoal.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

MORAES, F. A; FREITAS, C. C. G. Metodologia para formação em educação financeira. In: **Resultados de pesquisa em ensino**: reflexões teórico-metodológicas, experiências docentes e propostas didáticas. Londrina: Syntagma Editores, 2019, v.1, p. 1-300.

MORAES, K. O. G; FREITAS, C. C. G; CARVALHO, M. R. S; LANDGRAF, M; CREPALDI, M. M; FREITAS, F. P. M. Educação financeira familiar: a gestão das finanças no relacionamento conjugal. **REPAE - Revista de Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia**, São Paulo, v. 4, p. 279-301, 2018.

OCDE. ***OECD's financial education project.*** 2004. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj3odT47vLpAhV6ILkGHdXmCmcQFjACegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fdaf%2Ffin%2Ffinancial-education%2F33865427.pdf&usg=AOvVaw0vH3JS01bsNlKrI-cpzLrJ>. Acesso em: 03 jun. 2017.

OCDE. ***Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness.*** 2005. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj9taWl7vLpAhVpDrkGHV06AmsQFjABegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fdaf%2Ffin%2Ffinancial-education%2F35108560.pdf&usg=AOvVaw1E6XxPMijMQf4b7X7DBQZj>. Acesso em: 09 maio 2018.

OCDE. ***Financial education in schools***. 2012. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjThrHC7_LpAhVyK7kGHZ6A3UQFjAOegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Ffinance%2Ffinancial-education%2F40607972.pdf&usg=AOvVaw2D5_nqyRvmmecjbnkdyKb->. Acesso em: 09 mai. 2018.

OLIVEIRA, J. S. de. **A paideia grega**: a formação omnilateral em Platão e Aristóteles. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2370/6763.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mai. 2018.

ROCHA NETO, I. Tecnologias Sociais: conceitos & perspectivas. **Revista Diálogos**. Brasília, v. 2, p. 12-21, 2003.

ROSA, A. C. L. F. da. ***The Cash Game***: jogo eletrônico educacional como instrumento didático no processo de aprendizagem, com ênfase em Educação Financeira. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/10624-aparecida-cristina-laureano-flor-da-rosa/file>. Acesso em: 30 maio 2018.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento**: includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, G. H. O. **Educação Financeira escolar para estudantes com deficiência visual**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-Glauco-Henrique.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVA, V. H. B. da C. **Educação financeira escolar**: os riscos e as armadilhas presentes no comércio, na sociedade de consumidores.

2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6148/1/vivianhelena-briondacostasilva.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

WCED. ***Common future***. *Report by the World Commission on Environment and Development*. 1987. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiSp4Cp7fLpAhU2CrkGHZ3gCyIQFjACegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fsustainabledevelopment.un.org%2Fcontent%2Fdocuments%2F5987our-common-future.pdf&usg=AOvVaw293_rr5E8NxDhKDKPVja0e>. Acesso em: Acesso em: 05 jan. 2020.

Saberes docentes: curso para professores do Ensino Profissional Técnico em Administração

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
Annecy Tojeiro Giordani
Carlos Cesar Garcia Freitas

Considerações iniciais

Nos últimos anos a atividade docente tem apresentado inúmeros desafios, o que impõe aos professores, de uma forma geral, a necessidade de refletir sobre sua prática, pesquisar e desenvolver novas metodologias de ensino, tendo em vista a superação de modelos baseados na mera transmissão de conteúdo pronto e acabado. A conduta condizente com o método tradicional de ensino descumpre os encaminhamentos metodológicos contidos nos documentos oficiais dos Cursos de Administração (BRASIL, 2012) e é criticada por autores como Freire (2015), Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013). Estes, entre outros autores, afirmam que a atuação em sala de aula na função de professor necessita imprescindíveis "saberes específicos da docência" para o melhor desenvolvimento dessa atividade.

Especificamente falando dos professores de Administração, os quais têm o bacharelado como formação inicial, a ausência de formação para a atividade docente, na graduação, pode ser entendida como uma lacuna relevante a ser discutida e analisada para que eles possam ter melhor preparo para atuação em sala de aula. Sendo assim, quando o professor bacharel em

Administração reconhece a necessidade de obtenção de saberes relacionados à prática docente, esse se coloca em permanente busca por formação continuada, visando sua melhor capacitação didático-pedagógica (NASCIMENTO, 2015).

Neste contexto, o presente capítulo visa expor resultados da aplicação de um curso de formação pedagógica cujo objetivo foi contribuir para a melhoria na formação e capacitação dos professores atuantes no Ensino Profissional Técnico de Administração da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

O primeiro módulo do curso trata dos saberes docentes e foi aplicado em um encontro presencial de quatro horas/aula e atividades extraclasses, desenvolvidas por meio da plataforma *Google* Sala de Aula, que totalizaram mais quatro horas/aula.

O curso foi aplicado a dez professores de Administração do Ensino Profissional Técnico em uma instituição de ensino, integrada à Rede Pública do Estado do Paraná. Considerando-se as lacunas no seu processo formativo para a docência, o curso teve como base os saberes docentes.

Os saberes docentes básicos para a constituição do professor bacharel

As pesquisas internacionais sobre o ensino, nos últimos vinte anos, tentam fornecer respostas a questões sobre a natureza dos saberes que servem de base ao ofício do professor, bem como as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente em sala de aula e como esses saberes são adquiridos (TARDIF, 2014). Esses estudos indicam que o saber dos professores depende das concretas condições com que seu trabalho se realiza e, também, da sua personalidade e experiência profissional.

Gauthier *et al.* (2013) alertam que a escola e, especificamente os professores, por serem os mediadores entre a escola e os alunos, vêm sofrendo fortes críticas e a acusação de não estarem cumprindo de forma conveniente seu papel. Também têm sido criticadas as instituições que formam os professores, sendo assim questionada a qualidade da educação dispensada aos

alunos. Diante disso, tem sido propícia a reflexão e um processo de revisão dos programas de formação de professores, visando caracterizar a natureza dos saberes necessários ao ato de ensinar e que servem de alicerce à prática do magistério. Para Anastasiou (2011, p 37), na maioria das instituições de ensino superior,

> ... embora os professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na carreira docente.

A pesquisa de Oliveira (2007) aponta que essa situação pode ocorrer em função da ausência de formação pedagógica da maioria dos docentes universitários, o que acontece de forma semelhante na Educação Profissional, pois, devido à formação inicial em cursos de bacharelado, naturalmente tornam-se desconhecidos aos docentes bacharéis os conhecimentos teórico/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Não se pode generalizar, porém é sabido que os professores bacharéis têm como característica, no processo de construção do ensino e do conhecimento, a dificuldade em utilizar metodologias que promovam uma melhor compreensão dos conteúdos específicos em suas aulas. Este fato denota a necessidade de que esses profissionais tenham uma atenção maior às questões didático-pedagógicas em relação aos licenciados (MEIRA, 2017).

O bacharelado é uma formação de nível superior que prioriza processos teóricos e práticos, fornecendo uma excelente bagagem científica e teórica, proporcionando ao aluno o preparo para o mercado de trabalho e tornando-o apto a desenvolver profissionalmente uma atividade. A licenciatura, por sua vez, tem como objetivo a formação de professores e contempla disciplinas inerentes ao curso escolhido, além de técnicas que o consolidarão como profissional apto a ensinar, tornando-o um educador (PEREIRA; CAROLINO; LOPES, 2007).

Para Tardif (2014, p. 13), a maneira de ensinar dos professores evolui com o tempo e com as mudanças sociais: "No campo da pedagogia, o que era verdadeiro, útil e bom ontem já não o é mais hoje". Dessa forma, o saber dos professores é um saber em construção ao longo do tempo de sua profissão, e está baseado na história e cultura de uma sociedade. É um saber incorporado e adaptado à prática profissional, ancorado na tarefa complexa de ensinar.

Gauthier *et al.* (2013) alertam que ideias preconcebidas podem prejudicar o processo de profissionalização do ensino e mantê-lo em uma espécie de cegueira conceitual. Dessa forma, é preciso entender que para ensinar não basta conhecer o conteúdo ou ter talento como muitos afirmam. Também não basta ter bom senso, seguir a intuição ou ter experiência e cultura. Baseados em inúmeras pesquisas, esses autores afirmam que "[...] existe um repertório de conhecimentos pedagógicos que possibilita ao professor ensinar melhor" (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 14). Afirmam, ainda, que o ensino é: "[...] a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino" (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 28).

Alguns dos saberes dos professores provêm da sua família e da escola que os formou. São saberes adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Além disso, o saber advindo da experiência escolar anterior pode ser tão forte que persiste de forma que a universidade não consegue transformá-lo. Sendo assim, a junção desses saberes no e para o trabalho docente se opera de forma hierarquizada, ou seja, pelo grau de utilidade no ensino de cada saber. Desse ponto de vista, os saberes experienciais obtidos no cotidiano da sala de aula constituem o alicerce da prática profissional de ensinar definida como: "[...] mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho" (TARDIF, 2014, p. 21).

Os saberes dos professores provêm de várias fontes diferentes e mudam conforme o tempo, a história de vida e de carreira de

cada professor. Tardif (2014, p. 36) define o saber docente como: "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Corroborando essa ideia, Gauthier *et al.* (2013) classificam os saberes docentes como: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e saberes da ação pedagógica. Já, Pimenta *et al.* (2012) falam da formação de professores, da sua identidade e do trabalho docente. Os autores denominam os saberes docentes como: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. O Quadro 1 mostra a definição de cada um dos três autores com relação aos saberes docentes:

Quadro 1 – Saberes docentes

Tardif (2014)	**Pimenta** et al**. (2012)**	**Gauthier** et al**. (2013)**
- Saberes da formação profissional. - Saberes disciplinares. - Saberes curriculares. - Saberes da experiência.	- Saberes da experiência. - Saberes do conhecimento. - Saberes pedagógicos.	- Saberes disciplinares. - Saberes curriculares. - Saberes da ciência da educação. - Saberes da tradição pedagógica. - Saberes experienciais. - Saberes da ação pedagógica.

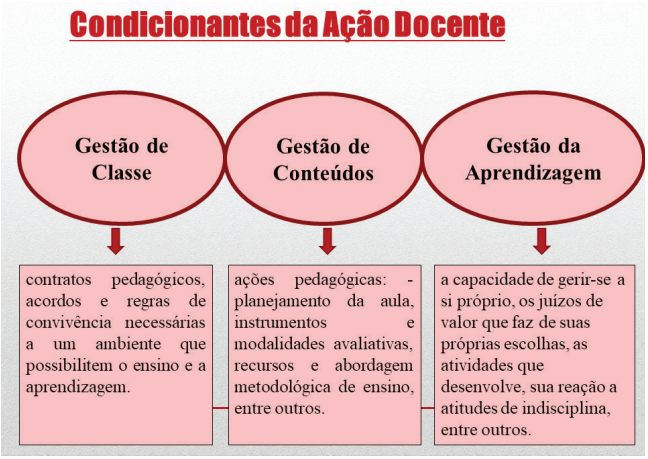
Fonte: os autores, com base em Tardif (2014), Pimenta et al. (2012) e Gauthier et al. (2013).

Na perspectiva de Tardif (2014), sobre os saberes docentes, faz-se importante destacar que os saberes da formação profissional ou das ciências da educação são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores e podem ser chamados de saberes pedagógicos. Pimenta *et al.* (2012, p. 26) reiteram que "[...] para ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos". Gauthier

et al. (2013, p. 34) destacam a importância dos saberes pedagógicos ao afirmar que "[...] para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar outros atores sociais a aceitarem a pertinência desses saberes". Diante da importância dada pelos autores supracitados aos saberes didáticos e pedagógicos, faz-se necessária uma reflexão sobre o menosprezo a esses saberes por parte das universidades quando se trata da formação dos bacharéis que atuam na docência.

Dentre os saberes pedagógicos já citados, autores como Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2014) e Arruda, Lima e Passos (2011) afirmam que as tarefas ou funções que os professores de qualquer nível educativo desenvolvem em sala de aula configuram as atividades ou atribuições dos professores e as denominam como "condicionantes da ação docente". De acordo com esses autores, o conhecimento dos condicionantes, por parte dos professores, fará com que tenham melhor atuação em sala de aula. Essas ações são classificadas em três eixos principais demonstrados na Figura 1.

Figura 1 – Condicionantes da ação docente



Fonte: Adaptada de Gauthier et al. (2013).

Especificamente falando da gestão de conteúdos, autores como Lucas (2015), Laburu, Arruda e Nardi (2003) defendem que a aprendizagem é um fenômeno que depende de vários fato-

res e, por isso, não existe um único método de ensino aplicável a todos os alunos, muito menos um procedimento metodológico que satisfaça a todos. Dessa forma, o professor, conhecendo diversas metodologias, instrumentos e procedimentos metodológicos, deve escolher e variar o máximo possível sua utilização, sempre de acordo com os objetivos de aprendizagem que deseja atingir.

São necessários o conhecimento e a reflexão acerca da gestão de conteúdos de forma que o professor desenvolva uma visão mais especializada dos componentes didático-pedagógicos, enriquecendo sua prática em sala de aula e encontrando caminhos e estratégias adequadas para melhor ensinar. Dessa forma, o conhecimento e a utilização de abordagens metodológicas de ensino apropriadas a cada conteúdo e aos objetivos educacionais fazem parte da gestão de conteúdos. Algumas delas são: Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007); Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (BAZANINI; SANTANA, 2015); Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012); Elaboração de casos (GIL, 2004), Metodologias ativas (MORAN, 2015).

Na próxima seção estão descritos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, seu campo de aplicação, forma de coleta e análise dos dados e como se deu a aplicação do primeiro módulo do Curso de Formação Pedagógica, objeto deste estudo.

Procedimentos metodológicos

Para atingir o objetivo de verificar de modo aprofundado as contribuições da formação pedagógica dos professores de Administração participantes, considerou-se pertinente a abordagem qualitativa, a qual busca analisar e interpretar aspectos profundos e a complexidade do comportamento humano, fornecendo informações mais detalhadas sobre as pesquisas, atitudes e tendências (MARCONI; LAKATOS, 2010).

O público alvo foi um grupo de dez professores de Administração atuantes no Ensino Profissional Técnico,

em uma instituição que integra a Rede Pública Estadual de Educação, localizada na região norte do Estado do Paraná, Brasil. A título de conhecimento, o projeto que resultou nesta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, obtendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sob o Parecer nº 2.302.885, CAAE nº.74397717.0000.8123.

Os professores participantes da pesquisa são todos bacharéis, sendo cinco deles em Administração e os outros cinco em Ciências Contábeis. Sete, participaram do Programa Especial de Formação de Professores (PROFOP), que dá aos bacharéis habilitação para lecionar as disciplinas do curso de Administração. Importante ressaltar que cinco dos professores já atuam na docência há mais de dez anos.

A organização do curso seguiu as determinações do documento da área de Ensino da CAPES (2013) e, também, o que propõe o Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN/UENP), para a elaboração de um produto técnico educacional (PTE). Ao todo, o curso foi formatado com carga horária de 60 horas, contendo 20 horas de atividades presenciais (cinco encontros de quatro horas) e 40 horas de atividades complementares. As atividades complementares do curso de formação pedagógica que se encontram de forma pormenorizada no endereço: https://uenp.edu.br/ppgen-produtos-educacionais, foram desenvolvidas utilizando a plataforma *Google* Sala de Aula.

Conforme suporte oferecido pela *Google,* essa plataforma consiste em um serviço da *Web* gratuito para que alunos e professores se conectem facilmente dentro e fora das escolas. Por meio dela, os professores podem aplicar a metodologia ativa denominada de Ensino Híbrido, disponibilizando aos alunos materiais como textos, vídeos, tutoriais, questionários entre outras atividades, que, quando feitas pelos alunos, podem ser entregues e avaliadas com notas. Dessa forma, conteúdos teóricos e práticos podem ser ensinados ou estudados de várias formas, com reuniões presenciais e a distância, de forma física e digital, em grupos e em momentos diferentes, de acordo

com a necessidade, com muita flexibilidade, sem horários rígidos e planejamento engessado (MORAN, 2015).

Especificamente falando do Módulo I do curso, este foi aplicado com carga horária de 08 horas/aula e tratou da Formação de Professores e dos Saberes Docentes com o objetivo de oferecer aos cursistas conhecimentos básicos dos condicionantes da ação docente sistematizados na literatura, as concepções do saber docente e os conhecimentos necessários para utilização da plataforma *Google* Sala de Aula e de documentos compartilhados (BRASIL 2012; TARDIF, 2014; GAUTHIER *et al.,* 2013; PIMENTA *et al.,* 2012).

Resumidamente, no primeiro encontro, foi realizada uma apresentação geral do curso de formação pedagógica, por meio de *slides*. Em seguida, a apresentação e demonstração de uso da plataforma *Google* Sala de Aula por meio do vídeo: "*Google* Sala de Aula - Aprenda a criar sua turma *online* - Aula 01", conforme o link: https://youtu.be/2vBf5YnFCWw. Houve, então, a exposição dialogada das concepções de saberes docentes, dos condicionantes da ação docente e da formação da identidade docente.

Realizou-se uma atividade com a utilização de documento de apresentação de *slides*, compartilhado do *Google*, em que cada dupla de cursistas produziria um *slide* respondendo a uma questão referente aos saberes docentes. Os *slides* respondidos foram apresentados pelas duplas para o encaminhamento de uma roda de conversa a respeito do tema. Na finalização do encontro, foi respondida pelos cursistas, uma síntese avaliativa do Módulo I utilizando o recurso do formulário *Google*. A aplicação desta atividade teve o intuito de diagnosticar se houve mudança nas noções dos professores a respeito dos temas tratados, além de identificar benefícios e dificuldades trazidos com a aplicação do curso.

Como complementação da carga horária, foram aplicadas as seguintes atividades extraclasse: 1 - Leitura de textos disponibilizados na plataforma *Google* Sala de Aula. Após a leitura dos textos indicados, cada cursista teria que responder à questão:

Qual a concepção de cada um dos autores estudados nos textos, a respeito dos saberes docentes e como eles se constituem?; 2 - Leitura do texto "Ensino de Ciências: fundamentos e métodos", para atividade que seria desenvolvida no encontro seguinte (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

O Módulo I do curso ocorreu no dia 24 de março de 2018, no laboratório de ensino e pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Unidade Centro, em Cornélio Procópio. Os resultados de sua aplicação foram analisados levando em conta as respostas dos professores ao questionário aplicado ao término do primeiro encontro. As questões estão listadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Síntese avaliativa do Módulo I: "Formação de professores e os saberes docentes"

1- Qual é o seu nome?
2- Você já conhecia os conteúdos tradados neste módulo?
3- Você já conhecia e utilizava a ferramenta Google Sala de Aula?
4- O conhecimento das concepções dos autores estudados, a respeito do que é ensinar, mudou seu entendimento inicial sobre esse tema? Justifique sua resposta:
5- Você concorda com a definição de professor ideal apresentada por Tardif? Justifique:
6- Você considera que os saberes docentes relacionados às ciências da educação e à pedagogia irão contribuir para sua melhor atuação como professor? Justifique:
7- Qual foi, em sua opinião, o ponto mais importante aprendido por você nesse módulo? Justifique:

Fonte: Os autores.

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi utilizada como metodologia de análise qualitativa de dados para a construção de categorias, subcategorias e unidades de análise, apresentadas em

Quadros. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), a ATD se constitui em uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa, que possibilita ao pesquisador desenvolver novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Moraes e Galiazzi (2007, p. 12) esclarecem que:

> ... pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Assim, o emprego da ATD levou à construção de uma categoria prévia de análise denominada Curso de Formação Pedagógica e com a leitura das respostas do questionário, emergiram duas subcategorias de análise: 1. Benefícios trazidos e 2. Dificuldades encontradas. A subcategoria 1 foi constituída a partir das unidades: 1. Conteúdos abordados; 2. Mudança na concepção de ensino; 3. Condicionantes da ação docente; 4. Plataforma *Google* Sala de Aula; 5. Documentos compartilhados do *Google* e 6. Definição de professor ideal.

No Quadro 3 é apresentado um esquema geral da categoria, subcategorias e unidades de análise, sendo imprescindível informar a origem de cada uma delas. As ideias iniciais já estavam preestabelecidas antes mesmo da análise dos dados, pois, recordando os próprios objetivos da pesquisa, havia um grande interesse nas noções dos professores a respeito do curso de formação pedagógica.

Quadro 3 - Categoria, subcategorias e unidades de análise

Categoria	Subcategorias	Unidades
Curso de Formação Pedagógica	**Benefícios trazidos**	- Possível mudança na prática em sala de aula. - Mudança de concepção de ensino. - Reconhecimento da importância e necessidade dos saberes docentes. - Conhecimento dos condicionantes da ação docente. - Plataforma G*oogle* Sala de Aula. - Documentos compartilhados do *Google*.
	Dificuldades encontradas	- Libertar-se de modelos anteriores. - Adaptar-se a novas tendências.

Fonte: os autores.

Resultados e discussão

Para que os resultados sejam apresentados é imprescindível explicar como se deu a construção da categoria prévia e a organização de suas subcategorias e unidades emergentes.

Nesse sentido, o Quadro 4 mostra simplificadamente as informações reunidas nessa categoria e traz uma síntese descritiva da categoria 1 e suas unidades.

Quadro 4 - Categoria 1: curso de formação pedagógica – unidades e síntese descritiva

Categoria 1 - "Curso de Formação Pedagógica": reúne as informações referentes às respostas dos professores a respeito da aplicação do primeiro módulo do curso proposto. Ou seja, os benefícios e dificuldades encontradas pelos mesmos durante a aplicação do Produto Técnico Educacional.

Subcategoria 1 **Benefícios Trazidos**	Síntese descritiva da subcategoria 1: A partir de uma leitura flutuante do *corpus* da pesquisa (MORAES; GALLIAZI, 2007), foram verificadas algumas repetições nas respostas dos professores que configuraram as unidades de análise. Essas unidades trouxeram um novo entendimento que possibilitou a construção da subcategoria "Benefícios trazidos pela aplicação do Curso", são elas: - 1. Mudança na prática em sala de aula; 2. Mudança de concepção de ensino; 3. Reconhecimento da importância dos saberes docentes; 4. Conhecimento dos condicionantes da ação docente; 5. Plataforma *Google* Sala de Aula e 6. Documentos compartilhados do G*oogle*.
Subcategoria 2 **Dificuldades encontradas**	Síntese descritiva da unidade 2: A desmontagem do texto revelou, nas respostas dos professores, algumas dificuldades encontradas pelos mesmos com relação à sua mudança de atuação em sala de aula, após os conhecimentos abordados no Curso. As falas mais repetidas foram destacadas como unidades emergentes: 1. Libertar-se de modelos anteriores e 2. Adaptar-se a novas tendências.

Fonte: Os autores.

No Quadro 5 estão demonstrados os excertos das falas dos professores e a análise da categoria, subcategorias e unidades relacionadas à primeira subcategoria.

Quadro 5: Primeira categoria de análise

Categoria 1: Curso de Formação Pedagógica	
Subcategoria	**Benefícios trazidos**
Unidade Possível mudança na prática em sala de aula	Questão nº 6: Você considera que os saberes docentes relacionados às ciências da educação e à pedagogia irão contribuir para sua melhor atuação como professor? Justifique: *"Vão contribuir e muito"* (P1) e (P6). "[...] *Acredito que minhas aulas serão mais diferenciadas a partir de agora"* (P3) e (P5). *"Sim*[...] *"* (P7). *"Com certeza* [...] *minhas aulas serão mais atrativas para os meus alunos e conseguirei envolvê-los mais nas atividades que serão desenvolvidas"* (P8).

Unidade Mudança de concepção de ensino	Questão nº 4: O conhecimento das concepções dos autores estudados, a respeito do que é ensinar, mudou seu entendimento inicial sobre esse tema? Justifique sua resposta. "*Mudou no sentido de pensar o ensino como uma mobilização de saberes, e não mais como transmissão de conhecimento.* "*Sim"* (P2), (P3) e (P4). "*Sim.* [...] " (P5) e (P7).
Unidade Reconhecimento da importância e necessidade dos saberes docentes	Questão nº 5: Você concorda com a definição de professor ideal apresentada por Tardif? Justifique sua resposta: *"Sim, é necessário que o professor detenha os saberes docentes e principalmente os saberes pedagógicos"* (P1) e (P3). *"Sim* [...] *os saberes se complementam* [...] " (P5). *"Sim, pois não adianta apenas ter o conhecimento, mas também aliar* à *prática pedagógica"* (P6). *"Sim, precisamos mais que um simples dominar o conteúdo"* (P7) e (P8). *"Sim* [...] *um professor é a junção de vários saberes"* (P10).
Unidade Conhecimento dos condicionantes da ação docente	Questão nº 2: Você já conhecia os conteúdos tratados neste módulo (saberes docentes e condicionantes da ação docente)? *"Sim"* (P5), (P9) e (P10) *"Não"* (P1), (P2), (P3), (P4), (P6), (P7) e (P8)
Unidade Plataforma G*oogle* Sala de Aula	Questão nº 3: Você já conhecia e utilizava a ferramenta Google Sala de Aula? *"Sim"* (P5) e (P9). *"Sim, mas não sabia como utilizar"* (P2) e (P10). *"Não"* (P1), (P3), (P4), (P6), (P7) e (P8).
Unidade Documentos compartilhados do Google	Questão nº 7: Qual foi, em sua opinião, o ponto mais importante aprendido por você nesse módulo? *"Os condicionantes da ação docente"* (P4) e (P6). *"A plataforma Google Sala de Aula"* (P1), (P5) e (P7). *"Os documentos compartilhados do Google"* (P2), (P3), (P8), (P9) e (P10).

Fonte: Os autores.

O Quadro 6 informa os excertos das falas dos professores relacionados à segunda subcategoria – "Dificuldades encontradas".

Quadro 6 – Segunda subcategoria "Dificuldades encontradas"

Categoria 1: Curso de Formação Pedagógica	
Subcategoria	**Dificuldades encontradas**
Unidade Libertar-se de modelos anteriores	Questão nº 7: Qual foi, em sua opinião, o ponto mais importante aprendido por você nesse módulo? *"[...] mas acho que vai ser difícil utilizar nas minhas aulas, estou acostumada com as aulas tradicionais e tenho dificuldade com as novas tecnologias"* (P2).
Unidade Adaptar-se às novas tendências	Questão nº 7: Qual foi, em sua opinião, o ponto mais importante aprendido por você nesse módulo? *"[...] mas como já estou há muito tempo na docência, acho que vou ter muita dificuldade para aprender a utilizar as novas tecnologias e as metodologias ativas. Sei que isso é uma tendência, mas sinto dificuldade de me adaptar"* (P10)

Fonte: Os autores.

Síntese da análise dos dados

Considerando os objetivos da pesquisa, a categoria 1 "Curso de Formação Pedagógica" foi construída visando identificar os possíveis benefícios e as dificuldades com relação ao conteúdo proposto no Módulo I do curso denominado "Formação de professores e os saberes docentes".

Esta categoria foi dividida nas subcategorias: 1. Benefícios trazidos e 2. Dificuldades encontradas. No primeiro momento, a unidade 1 visou analisar quais os possíveis benefícios que a aplicação do Módulo I do curso pode proporcionar para a prática educativa dos professores pesquisados, além de sondar as opiniões dos professores em relação ao seu desenvolvimento. Em um segundo momento, buscou-se analisar que possíveis dificuldades

foram encontradas pelos cursistas quanto à utilização do conhecimento abordado em sua prática em sala de aula.

A construção da primeira subcategoria, "Benefícios trazidos, se deu a partir da identificação de seis unidades: 1. Possível mudança na prática em sala de aula; 2. Mudança de concepção de ensino; 3. Reconhecimento da importância e necessidade dos saberes docentes; 4. Conhecimento dos condicionantes da ação docente; 5. Plataforma G*oogle* Sala de Aula e 6. Documentos compartilhados do *Google*.

Após a aplicação do Módulo I do curso, os professores responderam a uma síntese avaliativa. Quando questionados sobre a possível mudança em sala de aula a partir do conhecimento relacionado aos condicionantes da ação docente e à gestão de conteúdos, os professores responderam que estes contribuiriam de forma positiva com sua atuação em sala de aula. Dois deles disseram que acreditavam que suas aulas seriam diferenciadas e mais atrativas para os alunos e que conseguiriam maior envolvimento deles nas atividades.

Na unidade 2 nominada "Mudança na concepção de ensino", o que prevaleceu nas respostas dos professores foi que sua concepção mudou no sentido de pensar o ensino como uma mobilização de saberes e não mais como transmissão de conhecimentos. Tal concepção está de acordo com o que prescrevem os autores Tardif (2014) e Gauthier e*t al.* (2013).

Na unidade 3 foi identificado o reconhecimento da importância e necessidade dos saberes docentes por parte dos professores pesquisados. De acordo com Meira (2017), é comum certa irrelevância e menosprezo por esses saberes, tanto pelos bacharéis que atuam no ensino profissional técnico quanto por parte do governo, que no processo de contratação de professores acaba suprimindo a exigência no que se refere às competências didático-pedagógicas para os profissionais que se dedicarão à carreira docente. Todos os professores, em suas respostas, indicaram esse reconhecimento afirmando ser necessário que o professor detenha os saberes docentes e, principalmente, os saberes pedagógicos para uma melhor atuação docente. Afirmaram ain-

da que, os saberes se complementam e que não adianta apenas dominar o conteúdo, sem aliá-lo à prática.

Quanto à unidade 4, "Conhecimento dos condicionantes da ação docente", foi possível identificar que sete professores os desconheciam e que os outros três já os conheciam, sendo estes os que optaram em cursar a licenciatura na graduação.

Na unidade 5, com relação ao conhecimento e uso da plataforma *Google* Sala de Aula, apenas dois professores afirmaram que já conheciam essa ferramenta. Dois disseram que já conheciam, mas que não sabiam como utilizar. Seis professores afirmaram não terem conhecimentos anteriores a respeito. Quanto aos documentos compartilhados do *Google*, na unidade 6, foi possível constatar a afirmação da maioria dos professores de que o ponto mais importante estudado por eles no Módulo I do curso foi a forma de utilizar essa ferramenta.

A construção da segunda subcategoria, "Dificuldades encontradas, se deu a partir de duas unidades de análise: 1. Libertar-se de modelos anteriores e 2. Adaptar-se a novas tendências.

A unidade 1 desta segunda subcategoria revela o sentimento expressado por (P2) quando questionado sobre o ponto mais importante aprendido por ele no Módulo I do curso. É possível constatar que, apesar de ter ficado impressionado com as ferramentas do *Google* Sala de Aula e documentos compartilhados do *Google*, disse sentir dificuldade em libertar-se das aulas tradicionais a que está acostumado. A unidade 2 emergiu ao se analisar a fala de (P10) quanto à mesma questão. Esse, expõe sentir certo bloqueio em se adaptar às novas tecnologias e metodologias ativas, mas reconhece que essa é uma tendência na Educação.

A seguir, são apresentadas as considerações finais com reflexões, críticas e sugestões, no intuito de contribuir com nossos pares e com as pesquisas nas áreas do Ensino e da Administração.

Considerações finais

O presente estudo visou trazer um recorte dos resultados da aplicação do Módulo I de um curso de formação pedagógica,

apresentado como PTE decorrente do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O objetivo da aplicação do curso foi contribuir para a melhoria na formação e capacitação dos professores atuantes no Ensino Profissional Técnico de Administração da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

O Módulo I do curso foi aplicado em um encontro presencial de quatro horas/aula e atividades extraclasse desenvolvidas por meio da plataforma *Google* Sala de Aula. Esta atividade pedagógica, de cunho extensionista, foi ofertada a professores do Ensino Profissional Técnico de Administração e o enfoque principal foram os saberes docentes, segundo Maurice Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013) e Pimenta *et al.* (2012).

Foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, cuja análise de dados seguiu os pressupostos da ATD. Uma síntese avaliativa foi aplicada ao final deste módulo do curso, utilizando-se o formulário *Google* e as respostas dos professores ao questionário compuseram o *corpus* da pesquisa que foi analisado.

Importante destacar que os professores pesquisados que fizeram concurso público para atuar como docentes da Educação Profissional Técnica na modalidade integrada e subsequente, não tiveram como exigência uma formação pedagógica e, em sua maioria, não possuíam nenhuma experiência de ensino. Alguns estavam iniciando a carreira docente, tendo o Curso Técnico em Administração como sua primeira experiência profissional nessa área.

Como resultados, pode-se destacar que a aplicação do curso trouxe benefícios relacionados à possível mudança na atuação dos professores em sala de aula a partir do conhecimento dos condicionantes da ação docente, em especial, da gestão de conteúdos. Também houve mudança na concepção que os professores tinham a respeito do ensino. Após a aplicação deste módulo do curso, alguns dos cursistas afirmaram pensar o ensino como uma mobilização de saberes e não mais como transmissão de conhecimentos.

O reconhecimento da importância e necessidade dos saberes docentes por parte dos professores pesquisados foi considerado também um benefício, além do conhecimento sobre a forma de utilização da plataforma *Google* Sala de Aula e dos documentos compartilhados do *Google,* relatados pelos professores como os pontos mais importantes estudados por eles.

Como dificuldades encontradas pelos professores com relação ao curso e à aplicação dos conhecimentos em sala de aula, foi identificado que, apesar de terem ficado impressionados com os conhecimentos obtidos e de concordarem com a necessidade de mudança e utilização de metodologias ativas e novas tecnologias, os mesmos sentem certa incapacidade de libertar-se de modelos anteriores e de adaptar-se a novas tendências.

Diante do exposto, foi possível depreender que o curso contribuiu significativamente para ampliar o conceito de ensino e conhecimentos sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que os professores cursistas tinham. Além do reconhecimento da importância dos saberes docentes e a construção de um novo entendimento sobre condicionantes da ação docente, apontaram a importância e a efetividade da educação continuada à atualização profissional.

Sugere-se a aplicação de outros cursos de formação continuada neste mesmo formato, porém direcionados a professores do Ensino Superior de Administração, considerando-se a hipótese de que estes vivenciem as mesmas dificuldades na docência que os professores do Ensino Técnico na mesma área do conhecimento, dado que a maioria é bacharel.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p.44-74.

ARRUDA, S M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v. 11, n. 2, p.139-160, 2011.

BAZANINI, R.; SANTANA, N. C. Gestão e conhecimento nas ciências sociais aplicadas: uma experiência didática relacionada ao ensino-aprendizagem da disciplina filosofia da administração. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 5, n. 1, p. 64-84, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos**.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de Administração. **Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Recife/CE, v. 2, n. 2, p. p. 7-16, 2004.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. de M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCAS, L. B. Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia et al. (Org.). **Propostas didáticas inovadoras:** produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. p. 7-26.

MEIRA, R. L. **A constituição de saberes pedagógicos por bacharéis atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio**. 2017. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2107.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. UNIJUÍ: 2007.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

NASCIMENTO, E. F. O bacharel e a sua formação docente: algumas reflexões frente à complexidade humana e seus contextos. EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017, p. 40700-40713. 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20268_8313.pdf. Acesso em 07 fev. 2020.

OLIVEIRA, F. B. de; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. especial, p. 149-170, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-761 22007000700009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PEREIRA, F.; CAROLINO, A. M.; LOPES, A. A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. **Rev. Port. De Educação**, Braga, v.20, n.1, p.191-219, jan. 2007.

PIMENTA, S. G. et al (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Parte II

Ciências Humanas e Linguagens

A importância da consciência fonológica na Educação Infantil: percepção de professores e estudantes de um município do norte do Paraná

Ariane Aparecida de Oliveira
Marília Bazan Blanco

Considerações iniciais

O processo de alfabetização em um sistema de escrita alfabético está intrinsecamente relacionado à linguagem oral e depende do desenvolvimento de habilidades preditoras, sendo a consciência fonológica considerada a habilidade preditora chave para esse processo (GUIMARÃES, 2010; CIELO, 2002), dada a sua importância para a aquisição da leitura e da escrita.

As definições para consciência fonológica variam conforme a correlação dessa habilidade com o desempenho dos alunos em leitura e escrita, podendo variar entre: correlação preditiva, consequência da alfabetização e correlação recíproca.

Scliar-Cabral (1997) também denomina consciência fonológica como consciência metafonológica e a define como a capacidade de refletir sobre os objetos fonológicos, apresentando vários níveis, de acordo com a complexidade desses elementos fonológicos.

> A consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refle-

> tir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, substituir e transpor) (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p.87).

Uma das composições para consciência fonológica em níveis trazida por Soares (2016) é: consciência da palavra ou consciência lexical, consciência de rimas e aliterações, consciência de sílabas ou consciência silábica e consciência fonêmica.

Barrera e Maluf (2003) explicam que a consciência lexical ou da palavra é a capacidade de segmentar, isolar e quantificar a linguagem oral em palavras, por meio de critérios gramaticais. Existem divergências entre os pesquisadores sobre a idade em que essa habilidade é desenvolvida em crianças. Karmiloff-Smith *et al*. (1996) e Ferreiro (1997) apontam a presença dessa habilidade por volta dos cinco anos, enquanto Barrera e Maluf (2003) e Tunmer, Bowey e Grieve (1983) acreditam que ela se desenvolva por volta dos seis, sete anos.

As rimas e aliterações, por sua vez, são de fácil sensibilidade para crianças pré-escolares, conforme discorrido por Cardoso-Martins e Duarte (1994), e, por isso, devem ser estimuladas durante a Educação Infantil. Soares (2016, p.180) diz que "[...] o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras em sílabas [...], e também em fonemas".

Sobre a definição para rimas "[...] rima como designação da semelhança entre os sons finais entre palavras, mais comumente a partir da vogal ou ditongos tônicos [...], mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas [...] entre as sílabas finais [...] entre as duas últimas sílabas" (SOARES, 2016, p.179).

Analisando os componentes da consciência fonológica a partir de seus elementos, a consciência silábica também é de fácil acesso às crianças, por não depender de nível de alfabetização (FERREIRO, 2013).

No entanto, a consciência fonêmica – componente da consciência fonológica responsável pela identificação e manipulação dos fonemas – depende de uma instrução mais específica e sistemática, exigindo determinada aprendizagem do código alfabético.

> Portanto, para chegar a tal noção, ou seja, para que tal habilidade possa ser desenvolvida, algumas situações específicas devem ocorrer, como no caso da criança ter sua atenção dirigida pra a estrutura sonora das palavras quando começa o processo de alfabetização. Isto significa que há necessidade de instrução específica e direcionada para que a composição sonora da palavra possa ser segmentada em suas unidades fonêmicas (ZORZI, 2016, p.14).

Observando os apontamentos sobre a consciência fonológica, nota-se a importância de sua estimulação na etapa de Educação Infantil, sobretudo, pela influência que exerce sobre as habilidades de leitura e escrita.

Quanto à etapa pré-escolar, Muszat e Rizzutti (2018, p.31) esclarecem que ela é "de fundamental importância tanto no que se refere ao processo de maturação neurobiológica quanto aos aspectos emocionais da criança". Assim, os profissionais que atuam na Educação Infantil devem ter conhecimentos e serem devidamente capacitados sobre o desenvolvimento das habilidades concernentes a essa etapa, principalmente para identificar possíveis déficits na área de linguagem em idade precoce e intervir adequadamente (SOARES, 2016).

Considerando a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita, o presente capítulo objetiva analisar a percepção de professores da Educação Infantil de um município da região norte do Paraná quanto à importância da consciência fonológica na Educação Infantil e quais as dificuldades encontradas no ensino dessa habilidade, conforme as informações coletadas no curso de formação intitulado "Estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil".

Abordagem metodológica

Para este estudo, professores e estudantes da área de Educação de um município do Norte do Paraná foram previamente entrevistados por meio de entrevista semiestruturada. Dentre as questões, destacam-se, no presente capítulo, aquelas relacionadas a: Qual a importância da consciência fonológica

para a Educação Infantil? Quais as dificuldades encontradas no ensino de linguagem na Educação Infantil?

Os dados coletados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva – ATD, que pode ser definida como "uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos" (MORAES; GALIAZZI, 2014, p.7).

Resultados e discussão

Os dados seguem apresentados em duas categorias e oito unidades. Neste capítulo, serão abordadas duas unidades – *"Importância para Educação Infantil" e "Dificuldades no ensino"* – da primeira categoria, *"Consciência Fonológica"*.

Na primeira categoria estabelecida como *"Consciência Fonológica"*, os 38 participantes foram questionados sobre qual a importância dessa habilidade para a Educação Infantil. O Quadro 1 reúne os principais excertos para essa unidade:

Quadro 1 – Importância da consciência fonológica para a Educação Infantil

Categoria	Unidade	Excertos
Consciência Fonológica	**Importância para a Educação Infantil**	*"Muito importante" (P1).* *"Com ela a criança consegue desenvolver a leitura, aprender os valores sonoros. É mais fácil a alfabetização" (P12).* *"Muito importante porque a criança tem que entender que o som que fala tem relação com o que escreve" (P15).* *"Importância fundamental. Na Educação Infantil o professor deve ver o nível da criança, conhecer os pré-requisitos" (P26).* *"Com a consciência fonológica a criança passa a entender a estrutura da Linguagem sabendo reconhecer seus sons" (P30).*

Fonte: as autoras.

A maioria dos participantes, aproximadamente 34,21% (13), não soube responder à pergunta, e 10,52% (04) dos participantes consideraram que a consciência fonológica é importante para a Educação Infantil, mas não souberam explicar o porquê. As respostas desses participantes justificam a relevância de cursos de capacitação e a necessidade de formação continuada.

Dentre os participantes que souberam explicar a importância da consciência fonológica na Educação Infantil, 28,94% (11) fizeram relação dessa habilidade com a aprendizagem da leitura e com a alfabetização. Dias e Seabra (2018) apontam as habilidades preditoras para a leitura, citando a consciência fonológica juntamente com a nomeação automática rápida e o conhecimento de letras.

Cerca de 13,57% dos participantes (05) associaram a importância da consciência fonológica na Educação Infantil à construção de palavras e à relação fonema-grafema, considerando-a apenas como um de seus componentes: consciência fonêmica. Um percentual aproximado de 7,89% (03) dos participantes indicou que a consciência fonológica é importante na Educação Infantil devido a sua ligação com a oralidade.

Considerando que as atividades de consciência fonológica favorecem o desenvolvimento da linguagem, inclusive a oral, Britto e Britto (2016, p.19) descrevem como se dá esse desenvolvimento:

> Associado a um processo maturacional, e sob controle genético, o desenvolvimento da linguagem é sensível aos inputs ambientais, influenciado pela estimulação e pelo desenvolvimento de outras funções: atenção, memória, percepção, inteligência, cognição e audição.

Por outro lado, atividades de linguagem oral também permitem o desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica, podendo impactar em outras habilidades "[...] atividades para promover a linguagem oral têm sido uma ferramenta muito ousada para promoção das habilidades de leitura e escrita, com ênfase em vocabulário, consciência fonológica e ensino de letras e sons" (SEABRA, 2018, p.260).

Portanto, ao analisar as respostas desse grupo e confrontar com os apontamentos teóricos sobre oralidade e consciência fonológica, nota-se que a linguagem oral influencia o desenvolvimento da consciência fonológica, do mesmo modo que a estimulação desta promove a oralidade, de forma que atividades dos dois tipos são fundamentais na etapa de Educação Infantil.

Enfim, em torno de 5,26% (02) dos participantes citaram que a consciência fonológica é importante para o conhecimento e o trabalho do professor da Educação Infantil. Tais apontamentos concordam com os resultados de alguns estudos que mostram a escassez de pesquisas de consciência fonológica na área de Educação Infantil, como a pesquisa de Santos e Barrera (2017).

Ainda na categoria "*Consciência Fonológica",* os participantes responderam sobre as dificuldades encontradas no ensino dessa habilidade, constituindo a unidade "*Dificuldades",* com as respostas mais relevantes organizadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Excertos da unidade dificuldades

Categoria	Unidade	Excertos
Consciência Fonológica	**Dificuldades**	*"Acho que as mídias, os jogos, a disputa entre escola e mídias. Também o fato de não saberem pronunciar as palavras"* (P1). *"Oralidade, dificuldade em falar corretamente"* (P11). *"Desenvolver a consciência fonológica. Falam o fonema, não relacionam a letra com o som e não conseguem nomear a letra"* (P13). *"Desenvolver habilidades preditoras devido ao número de alunos e apenas um professor"* (P23). *"A dificuldade está na escolarização precoce, porque são dadas atividades que não correspondem ao que a criança já sabe, não partem de um conhecimento prévio. São dadas atividades que não entretêm as crianças e não possibilitam uma real compreensão da Linguagem, sendo que na Educação Infantil deve ser levado em consideração o lúdico para a apropriação de conhecimentos"* (P30). *"A falta de conhecimento do professor acerca da importância da linguagem na Educação Infantil acredito ser o fator principal, acompanhada da falta de uma metodologia que vá de encontro às necessidades da criança. Como se trata de Educação Infantil é necessário que o professor crie situações lúdicas que incentivem a linguagem e a participação das crianças. Por isso é imprescindível que ocorra uma formação continuada"* (P31). *"Penso que seja a falta de incentivo da família, a falta de metodologias adequadas para crianças com dificuldades" (P32).* *"A pressão dos pais em achar que se seus filhos vão à escola, necessariamente tem que saber ler e escrever" (P36).*

Fonte: as autoras.

As respostas apresentadas nessa unidade foram bastante heterogêneas, sendo apontados diversos tipos de dificuldades no ensino da Educação Infantil, originando um novo quadro com as principais indicações.

Quadro 3 – Dificuldades no ensino de linguagem na Educação Infantil

Dificuldades no ensino de Linguagem na Educação Infantil	Participantes
Dificuldades na linguagem / Troca de letras.	P2, P8, P11, P12, P18, P26, P29, P38, P37
Falta de apoio em casa / Falta de estimulação.	P15, P17, P26 P34, P32
Reconhecimento dos sons.	P8, P9, P14, P15
Concentração.	P6, P25
Nomeação de letras.	P13, P14
Quantidade de alunos por professor.	P23, P27
Escolarização precoce.	P30, P36
Mídias, jogos.	P1
Raciocínio.	P3
Falta de preparação dos professores.	P5
Interpretação.	P6
Imaturidade.	P7
Rimas.	P9
Aliteração.	P9
Memória.	P10
Desenvolver consciência fonológica.	P13
Escrita.	P15
Associação de conceitos.	P20
Sistematização do ensino.	P21
Falta de trabalho da consciência fonológica .	P22
Sons semelhantes para a mesma letras.	P24
Vocabulário.	P26
Socialização.	P28
Coordenação Motora.	P28
Falta de conhecimento do professor.	P31

Fonte: as autoras.

Do total de 38 participantes, cerca de 10,52% (04 participantes) afirmaram não saber responder a essa pergunta. Dentre as respostas, algumas condições foram recorrentemente classificadas como obstáculos no ensino na etapa de Educação Infantil, como, por exemplo, as mídias, os jogos digitais, os recursos tecnológicos.

As falas dos participantes expressaram preocupação com a aparente disputa entre a escola e a tecnologia. Muszkat e Rizzutti (2018, p. 36) explicam que a exposição digital em excesso de crianças na etapa de Educação Infantil "pode gerar processamento visual mais rápido e mais tendência a processar a linguagem em moldes visuais e logográficos". Portanto, não é recomendado para crianças com idade pré-escolar terem livre e frequente acesso a computadores e a outros aparelhos digitais, visto que podem ter atraso na maturação da rota fonológica, que, por sua vez, está diretamente ligada à codificação sonora das palavras.

Outros termos muito citados foram a oralidade e a linguagem, pois os professores se queixaram das falas infantilizadas, atrasos de linguagem, troca de letras. Puglisi e Befi-Lopes (2016, p.103) explicam que o "desenvolvimento da linguagem depende da integração contínua de recursos biológicos (capacidade para aprender) e ambientais (oportunidade para aprender)". Portanto, o professor da Educação Infantil deve contemplar, em seu planejamento e dia a dia, situações que estimulem o desenvolvimento correto da linguagem oral. Seabra (2018) acrescenta que as atividades de promoção da linguagem oral têm sido usadas para promover a linguagem e a escrita.

A consciência fonológica também foi mencionada como uma das dificuldades, pois os participantes relataram que os alunos até conseguem falar os fonemas, porém não fazem relações com as letras e, na maioria das vezes, não as nomeiam.

Os participantes relataram as dificuldades das crianças em relacionar os sons às letras, ainda que conheçam os fonemas. Porém, é necessário lembrar que essa relação grafofonêmica é característica da consciência fonêmica que está presente em crianças com níveis mais avançados de alfabetização.

A questão familiar foi indicada como uma dificuldade em diferentes perspectivas: falta de incentivo familiar e, por outro lado, excesso de estímulo familiar, por vezes, ensinando a leitura e a escrita de forma inadequada e antecipando o processo de alfabetização.

No que tange à alfabetização precoce, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2016) critica a escolarização da Educação Infantil, devido ao fato de o trabalho com alfabetização deixar de lado a exploração das habilidades de base, essenciais nessa fase. No Caderno 6, do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa -PNAIC (2016), que trata sobre "Currículo e Linguagem na Educação Infantil", são discutidos os resultados dessa antecipação no processo de alfabetização, que, segundo o documento, tem dado um caráter conteudista à Educação Infantil, a qual perdeu sua essência de trabalho lúdico. Essas discussões reforçam a necessidade de formação continuada para os professores da Educação Infantil, indicando que uma das dificuldades nesse ensino é a falta de conhecimento teórico e de metodologias eficazes por parte dos professores.

Por fim, os participantes ainda citaram que o número de alunos em sala de aula também é um desafio a ser superado na fase pré-escolar, uma vez que é um período que exige cuidado.

Rota (2016) trata da questão familiar dizendo que ela deve propiciar condições para a aprendizagem da criança, com forte influência em seu desenvolvimento. Quanto a isso, alguns fatores são destacados, como: hábitos de leitura, grau de escolaridade dos pais e situação socioeconômica, entre outros.

A conclusão dessa categoria possibilitou levantar dados sobre o conhecimento dos participantes acerca da consciência fonológica. Identificou-se a falta de conceitos teóricos estruturados, apresentando ideias sobre o que é e sua importância para a aprendizagem da leitura e escrita, além de sua relação com a oralidade. Também foi possível discutir e afirmar a necessidade de estruturação do currículo da Educação Infantil, inserindo atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, a fim de contribuir para um processo de alfabetização mais efetivo.

Considerações finais

Destarte, este capítulo indica a escassez de conhecimentos estruturados dos professores da Educação Infantil e estudantes da área de Educação sobre a complexa importância da consciência fonológica para essa etapa. Inclusive, porque, em outra unidade dessa mesma categoria, os participantes não souberam definir essa habilidade.

Esta análise permite refletir tanto sobre a necessidade de se trabalharem as habilidades preditoras da alfabetização nos cursos de graduação da área de Educação, sobretudo, a Pedagogia, quanto à importância de cursos de formação continuada nessa temática, e ainda, a carência de um currículo melhor estruturado na Educação Infantil, incluindo a habilidade de consciência fonológica.

Quanto às dificuldades no ensino de linguagem, observa-se a necessidade de estimulação da oralidade desde as mais básicas habilidades (rimas, pronúncia de palavras corretamente etc.), proporcionando condições para o desenvolvimento das habilidades mais complexas, como a consciência fonêmica.

Assim, conclui-se a importância de continuidade nos estudos em consciência fonológica e disseminação destes conteúdos aos professores de Educação Infantil e estudantes desta área.

Referências

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem. *In:* MALUF, M. R. (Org.) **Metalinguagem e aquisição da Escrita:** contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.65-90.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** consciência fonológica. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRITTO, A. T. B. O.; BRITTO, D. B. O. Teorias de Aquisição da linguagem: reflexões acerca de diferentes estudos. *In:* LAMÔNICA, D. A. C.; BRITTO, D. B O. (Org.). **Tratado de Linguagem:** perspectivas contemporâneas. Organizado por Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016. p.19-29.

CARDOSO-MARTINS, C.; DUARTE, G. A. Preschool Children's Ability to Disregard Meaning and Focus Attention on the Phonological Properties of Speech: some Discrepant Findings. **British Journal of Developmental Psychology**, v.12, n.4, p. 429-38, 1994.

CIELO, C. A. Habilidade em consciência fonológica em crianças de 04 a 08 anos de idade. Pró-Fono, **Revista de Atualização Científica.** Barueri/SP, v.14, p.287-478, 2002.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista psicopedagogia.** [*online*]. v.28, n.85, p.85-96, 2011.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. (Org.). **Neuropsicologia com pré-escolares:** avaliação e intervenção. São Paulo: Pearson, 2018. Capítulos 2 e 4.

FERREIRO, E. Entre a sílaba oral e a palavra escrita. *In*: FERREIRO, E**. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa**.** Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013a. p.157.

FERREIRO, E. The World out of (Conceptual) Context**.** *In:* PONTECORVO, C. (Ed.).**Writing Development: an Interdisciplinary View.** Amsterdam: John Benjamin, 1997, p.47-59.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel da morfossintática (????) na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educ. rev**. [online], n.38, p. 92-111, 2010. *** (NÃO SERIA "MORFOSSINTAXE???)-VERIFICAR

KARMILOFF-SMITH, et al. Rethinking Metalinguistic Awareness: Representing and Acessing Knowledge about What Counts as a Word. **Cognition,** v.58, n.2, p. 197-21, 1996.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 2.ed. ver. Ijuí: Editora UNIJUÍ: 2014.

MUSZAT, M.; RIZZUTTI, S. Desenvolvimento neurológico no período pré-escolar e suas alterações. In: DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. (Org.). **Neuropsicologia com pré escolares:** avaliação e intervenção**.** São Paulo: Pearson, 2018.p.31-58.

PUGLISI, M. L.; BEFI-LOPES, D. M. Impacto do distúrbio específico do e linguagem e do tipo de escola nos diferentes subsistemas de linguagem. **CoDAS**, v. l. 28, n.4, 2016.

SEABRA, A. G. Promoção de habilidades linguísticas. escolar e suas alterações. *In:* DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. (Org.). **Neuropsicologia com pré--escolares:** avaliação e intervenção. São Paulo: Pearson, 2018. p. 259-273.

SCLIAR-CABRAL, L. et al. The Awareness of Phonemes: so Close – so Far Away. **International Journal of Psycholinguistics,** v.13, n.3, p. 211-40, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos**.** São Paulo: Contexto, 2016.

TUNMER, W.E.; BOWEY; GRIEVE. The Development of Young Children's Awareness of the Word as a Unit of Spoken Language. **Journal of Psycholinguistic Research**, v.12, n.6, p. 567-94, 1983.

ZORZI, J. **As letras falam.** São Paulo: Phonics, 2016.

A metodologia das sequências didáticas de gêneros no ensino da Língua Inglesa: um projeto de letramento com o gênero comentário argumentativo do Facebook

Daniele Conde Peres Resende
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Rodrigo de Souza Poletto

Considerações iniciais

A pesquisa que originou este trabalho orientou-se em uma abordagem qualitativa de cunho interventivo, fundamentada na *pesquisa-ação participativa* (PAIVA, 2019), tendo como contexto da intervenção didática alunos do Ensino Médio de um colégio particular no estado do Paraná.

O trabalho partiu de problematizações observadas no contexto educacional em relação à dificuldade dos alunos em expressarem suas opiniões e justificá-las de modo polido e adequado, sobretudo, no ambiente virtual, meio de interação onde a presença dos jovens é cada vez mais representativa. A partir dessa problematização, a investigação, ancorada nos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), objetivou elaborar e desenvolver um projeto de letramento ancorado na *metodologia das sequências didáticas de gêneros*[1] (SCHNEUWLY;

[1] Na nossa pesquisa, adotamos a nomenclatura "metodologia das sequências didáticas de gêneros" (SDG) para enfatizar o caráter teórico-metodológico

DOLZ, 2004a; BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019), tendo como objeto unificador o gênero *comentário argumentativo do Facebook*.

A finalidade da *sequência didática de gêneros* (SDG) elaborada pela pesquisa foi desenvolver capacidades de linguagem nos alunos para a leitura e produção, em Língua Inglesa (LI), do comentário argumentativo em ambientes virtuais, mas também de outros gêneros de natureza argumentativa. Trazemos, para este capítulo, a sequência didática elaborada e validada no contexto do Ensino Médio, em forma de instrução ao professor. Antes, porém, apresentamos uma síntese teórica da proposta didática que envolve a metodologia das sequências didáticas de gêneros, foco principal desta pesquisa, e uma compilação de alguns resultados obtidos no processo de modelização do gênero (sobre modelização, cf. BARROS, 2012).

Apresentação teórico-metodológica da proposta didática

No âmbito da Didática das Línguas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) apresentam um procedimento de ensino denominado *sequência didática,* o qual descrevem como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Assim como Barros (2020), preferimos usar a nomenclatura *sequência didática de gêneros* (SDG). O princípio geral das SDG é instrumentalizar o aluno para produzir textos de gêneros que tenham referência no mundo social, e que objetivem uma formação discursiva para além das formalidades da escola. A finalidade é capacitar os sujeitos para que saibam usar a linguagem nas mais diversas esferas de comunicação social.

Uma SDG visa, pois, auxiliar o aluno na resolução de um problema de comunicação, que é materializado pela pro-

---

que embasa a sua elaboração e desenvolvimento, assim como para distingui-la de outros procedimentos que também se intitulam "sequências didáticas" (cf. BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019, p. 327; BARROS, 2020).

dução de um gênero textual. Ao trabalhar sistematicamente para a resolução desse problema, por meio de um *ensino modular*, direcionado para as dificuldades diagnosticadas no início do projeto de letramento, o aluno passa a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe, assim, produzir textos de uma maneira mais adequada na situação de interação comunicativa da qual esse gênero emerge (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Essa situação de comunicação, segundo os pesquisadores genebrinos, deve se aproximar de uma situação social real, ou seja, devem ser criados contextos de produção didáticos em que o aluno possa vivenciar práticas de linguagem que remetam ao mundo extraescolar, mesmo que o lugar de produção seja a escola. Isso porque o objetivo não é, por exemplo, capacitar o aluno para ser um repórter, mesmo que o objeto final do projeto seja produções de reportagens. Essa é a perspectiva da *transposição didática* adotada pelos pesquisadores genebrinos, como podemos observar na citação de Schneuwly e Dolz (2004b, p. 81).

> Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento [...] que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

O ideal nessa abordagem de ensino é que o professor não só desenvolva o projeto de uma SDG, mas também planeje todos os

passos desse procedimento didático, de modo a adaptar as atividades ao contexto em que serão desenvolvidas, visando atingir as necessidades comunicativas do público-alvo.

Nessa perspectiva, é imprescindível que o professor pesquise sobre a esfera social de comunicação e, dessa forma, realize um estudo aprofundado do gênero textual que pretende trabalhar com os alunos. Bronckart (1999) afirma que a diversidade teoricamente ilimitada dos gêneros e a variabilidade de sua manifestação concreta nos textos introduzem um problema de ordem metodológica, que é o da definição particular de cada um deles, de sua classificação e da identificação de suas características centrais. Para o autor, estamos sempre diante de certa circularidade metodológica inevitável, uma vez que, para conceituar os gêneros, devemos primeiro ter algum conhecimento sobre o que eles são. Mesmo assim, seria possível efetuar um estudo dessas características a partir de um conjunto de textos do gênero, levantando suas características e construindo *modelos* que os singularizam.

E para a metodologia das SDG, é imprescindível a construção prévia de um *modelo didático do gênero* alçado a objeto da ação didática, que possa orientar a elaboração e o desenvolvimento das atividades das SDG, assim como servir de referência de expectativa para a produção dos alunos (BARROS, 2012; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014). O *modelo didático*, na perspectiva do ISD, refere-se a um objeto descritivo e operacional que facilita a apreensão da complexidade do ensino e aprendizagem de um determinado gênero, pois se propõe a levantar o seu modo de funcionamento linguístico, discursivo, semiótico e as coerções advindas do contexto do qual ele é produzido e onde ele circula socialmente (etapa que denominamos, *a priori*, de *modelização teórica* –(BARROS, 2012)), além de pensar em formas de transpor esse modelo prévio à situação didática onde o gênero será tomado como objeto de ensino. Nesse sentido, o modelo didático deve percorrer três etapas da engenharia didática: 1) a busca por saberes legitimados sobre o gênero; 2) a descrição do gênero, levando em consideração diferentes níveis:

situacional, enunciativo, discursivo, linguístico, semiótico; 3) o diagnóstico das capacidades de linguagem iniciais dos aprendizes. A seção a seguir traz, pois, uma pequena parte dos resultados do processo de modelização do comentário argumentativo do *Facebook*, obtidos a partir da realização dessas três etapas.

Modelo didático do gênero *comentário argumentativo do Facebook*

A modelização didática do gênero *comentário argumentativo do Facebook* envolveu, na primeira etapa, uma pesquisa bibliográfica acerca do gênero textual "comentário" (MELO, 1985; BARROSO, 2010), além de uma reflexão do uso deste gênero no ambiente virtual como objeto de aprendizagem (SHEA, 1994; COSCARELLI, 2016; RECUERO, 2016; KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014), uma vez que não foram encontrados estudos que tratassem especificamente do gênero em foco.

A Figura 1 mostra, de forma esquemática, a descrição de elementos do gênero resultantes do processo de modelização didática.

Figura 1 – Modelo didático do comentário argumentativo do Facebook

Fonte: Resende (2019b, p. 32).

No estudo do gênero foi constatado que é o teor da postagem que, normalmente, condiciona o tipo de comentário: argumentativo ou descritivo. Caso a postagem não apresente um tema que possa ser polemizado, é pouco provável que os comentários sejam opinativos ou argumentativos. Dessa forma, é na postagem, no *status* do *Facebook*, que se inicia a discussão do problema social controverso. É ela que incita os usuários a se posicionarem em relação a certo tema e a defenderem suas teses. Nesse sentido, o comentário é sempre um gênero *dependente* de uma postagem. Ele se configura como um diálogo explícito com a postagem "provocadora", assim como com os comentários dos outros usuários, eventualmente enviados para a mesma postagem.

O comentário argumentativo do *Facebook* é, do ponto de vista discursivo, um gênero que aborda assuntos controversos,

enquadrando-se, assim, no discurso argumentativo, o qual se fundamenta, basicamente, na defesa de uma tese por meio de argumentos e, quando em nível mais complexo, na refutação de ideias contrárias, por meio da estratégia de contra-argumentação. Como os comentários tentam reproduzir uma discussão face a face, a argumentação pode se construir em turnos diferentes de "falas", ou seja, não apenas em um único comentário. O internauta pode, a partir dos argumentos dos outros usuários que entram no debate, ir apresentando seus argumentos e contra-argumentos em "blocos textuais" diferentes.

Os textos dos comentários são, geralmente, curtos, por isso tentam ser persuasivos na seleção lexical. Para articular e dar sustentação às ideias, é comum o agente-produtor utilizar conectivos de caráter lógico, como os de contraposição de ideias (*but, however, meantime etc.*). O registro linguístico é, geralmente, coloquial, sendo muito comum o uso de gírias e outras formas de linguagem de caráter mais informal. Entretanto, não é possível generalizar o registro linguístico, pois isso dependerá dos parâmetros contextuais da postagem – intencionalidade de quem fala, para quais usuários se fala, conteúdo temático etc.

A exposição digital é outra característica marcante desse gênero, uma vez que "na internet, tudo o que você diz e a maneira que diz importam" (DUDENEY; HOCLY; PEGRUM, 2016, p. 44). Por isso, os autores referenciados dão importância para o *letramento pessoal* no ambiente escolar: "habilidade de usar ferramentas digitais para formar e projetar a identidade online desejada" (DUDENEY; HOCLY; PEGRUM, 2016, p. 44). As redes sociais têm hoje um papel importante na construção dessa identidade digital, por isso, a necessidade de, ao se trabalhar com comentários em ambientes virtuais no contexto escolar, didatizar conceitos como *polidez* e *preservação da face* (KOCH, 1997), a fim de que o aluno tome consciência de que a forma como textualiza suas ideias nas redes sociais está contribuindo para a construção da sua identidade – não restrita apenas ao mundo digital. Por outro lado, a polidez precisa ser vista também como um aspecto de ensino do gênero no sentido de

conscientização dos jovens com o respeito ao outro. Faz parte do *dialogismo da linguagem* (BAKHTIN, 2003) projetar o(s) outro(s) para quem o discursivo se dirige. No caso da exposição de uma opinião em meio digital, é importante que também nos coloquemos no lugar desse(s) outro(s) para avaliarmos a recepção do discurso e nos policiarmos quanto à forma como dizemos o que dizemos.

A sequência didática do gênero *comentário argumentativo do Facebook*

A SDG elaborada está organizada em torno do gênero textual *comentário argumentativo do Facebook* e fundamentada na proposta teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada às necessidades da intervenção. Discursivamente, ela está direcionada ao professor, quer dizer, é textualizada em forma de diálogo instrucional voltado ao público-leitor idealizado, ou seja, o docente que queira desenvolver a SDG em sua sala de aula. Intitula-se "*Netiquette on Facebook*" e está sistematizada para o ensino de LI no Ensino Médio, por meio de dezesseis oficinas. As atividades didáticas dos módulos foram elaboradas com o intuito de: 1) apropriar-se do funcionamento contextual, discursivo e linguístico do gênero digital *comentário argumentativo do Facebook*; 2) refletir sobre essa prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas implicações sociais; e 3) desenvolver consciência sobre a importância da netiqueta (etiqueta/polidez na internet). Antes de descrever as atividades da sequência, trazemos, a título de apresentação global, uma relação dos conteúdos organizados nas oficinas.

Quadro 1 - Oficinas da sequência didática do comentário argumentativo do Facebook

OFICINAS	
01	(Re)conhecimento contextual do gênero *comentário do Facebook.*
02	Produção diagnóstica do comentário do *Facebook* em LI.
03	Identidade digital e textualidade argumentativa.
04	Análise do teor argumentativo das produções dos alunos.
05	Conectivos em LI - *linking words.*
06	Revisão de conteúdo por meio de um *quiz.*
07	Produção Intermediária do comentário argumentativo do *Facebook.*
08	Argumentação e contra-argumentação em diálogos argumentativos.
09	Revisão textual coletiva.
10	A questão da netiqueta.
11	Debate sobre uma questão polêmica.
12	Produção de um novo comentário argumentativo do *Facebook.*
13	Autoavaliação e avaliação em pares.
14	O processo de reescrita do comentário argumentativo do *Facebook.*

Fonte: os autores, adaptado de Resende (2019b).

Oficina 1: (re)conhecimento contextual do gênero comentário do Facebook

Professor, esta primeira atividade é destinada a checar se todos os alunos possuem conta no *Facebook*, fazer uma sondagem de seus conhecimentos prévios a respeito do gênero *comentário do Facebook* e apresentar a proposta do projeto.

Levar os alunos para o laboratório de informática da escola de modo que eles possam acessar suas contas no *Facebook*. Se não houver computadores suficientes para todos, os alunos podem se reunir em grupos. Caso a escola não possua um laboratório de informática, nem *tablets*, os alunos podem acessar suas páginas no *Facebook* por meio de seus *smartphones*.

Pedir para que eles localizem uma postagem qualquer (podendo ser ou não de autoria própria) que tenha gerado

alguns comentários, a fim de identificar o assunto debatido, o teor argumentativo e a autoria do comentarista. Depois, você pode realizar uma roda de conversa para checar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero textual *comentário do Facebook*.

Por último, apresentar a proposta do projeto para a turma, perguntar se eles têm alguma dúvida e explicar que, para a realização do projeto, será necessário criar uma página fechada no *Facebook* para a turma na qual eles serão adicionados.

Oficina 2: produção diagnóstica do comentário do *Facebook* em LI

Professor, esta oficina é dedicada ao desenvolvimento da produção diagnóstica, que tem como propósito avaliar o nível das *capacidades de linguagem* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a) dos alunos quanto à produção do gênero. Além do mais, busca identificar as dificuldades da turma com relação aos aspectos transversais da escrita em LI. Como se trata somente de uma sondagem, não há o processo de reescrita nesta primeira etapa. O objetivo é que os alunos produzam comentários do *Facebook* e que defendam um ponto de vista, por meio da argumentação. Nesta SDG sugerimos um tema específico, mas o ideal é que você selecione uma polêmica coerente para o contexto de intervenção.

Antes da aula, faça uma postagem polêmica em LI no *Facebook* da turma. O assunto pode abranger algum conteúdo que seja necessário ser trabalhado com a turma, mas ele deve ser controverso para possibilitar a argumentação. Como sugestão de tema polêmico, há um vídeo sobre veganismo, intitulado "*Are Those Five Minutes Worth It?*"[2], que pode vir seguido da seguinte pergunta: "*Would you become veg (vegan or vegetarian) to help animals and the planet? Why or why not?*". Os alunos devem acessar a postagem (vídeo sugerido ou outra postagem) e fazer um

[2] Disponível em: https://www.facebook.com/mercyforanimals/videos/10155381040089475/UzpfSTEwMDAwMzU0NzY1MTY2NDpWSzo1MT MyMjcyOTkxMDEwODE/. Acesso em 20 fev. 2020.

comentário, em LI, que explicite opinião a respeito da polêmica gerada de forma justificada. Para esta atividade, sugerimos que você não realize nenhuma interferência, pois o intuito é que os alunos produzam o primeiro comentário em LI sem nenhuma mediação. O objetivo é que eles façam seus comentários como se não estivessem em ambiente escolar. É importante, também, que você não diga se os alunos podem ou não recorrer a algum tipo de ajuda (tradutor *online*, dicionário, perguntas ao colega da classe, etc.), pois essa ação também faz parte da avaliação.

Após todos os alunos comentarem a postagem, investigue (pode ser por meio de um questionário simples ou de uma observação) quantos deles recorreram a algum tipo de ajuda para conseguir escrever o comentário em LI.

Oficina 3: identidade digital e textualidade argumentativa

Professor, esta atividade tem como objetivo desenvolver capacidades de linguagem nos alunos em relação à textualidade argumentativa do gênero *comentário argumentativo do Facebook*, bem como à tomada de consciência em relação ao poder do gênero em expor o sujeito e criar identidades digitais que ultrapassam a barreira do mundo virtual.

Inicie esta oficina com a leitura de algumas postagens e comentários argumentativos do *Facebook*, em LI, que representem modelos prototípicos do gênero. Primeiramente, dê ênfase à exposição do internauta ao publicar seu ponto de vista em ambiente virtual, sobretudo, no *Facebook*, uma das redes sociais mais acessadas na atualidade. Comente, dando exemplos, de como o que dizemos e como dizemos no mundo virtual vai moldando a representação que os outros têm sobre nós. Depois, faça uma discussão que leve os alunos a compreenderem como esse gênero é organizado discursivamente para a defesa de um ponto de vista. O importante é que proporcione aos jovens a oportunidade de observação e análise do discurso argumentativo em ambiente virtual. Procure não dispersar a discussão entrando no mérito da opinião do autor do comentário, ou seja, nesse momento não interessa saber se a turma concorda ou não com o posicionamento

expresso, mas como ele foi textualizado do ponto de vista argumentativo. Não se esqueça de explicar que o comentário em questão tem um caráter argumentativo e, por isso, é composto por algumas fases (nem sempre obrigatórias), próprias desse tipo de discurso, e que cada uma possui um objetivo específico (quadro 2). Para finalizar, cole um cartaz com o plano global dos textos argumentativos (quadro 2) no mural ou na parede da sala.

Para sistematizar a discussão, você pode tirar *print* de algumas postagens com comentários argumentativos, em LI, colá-las em um documento Word, sublinhar com cores distintas as diferentes fases argumentativas do gênero e, se possível, imprimir uma cópia para cada aluno ou grupo. Após a realização da atividade, inicie um debate com os alunos a respeito das características discursivas do gênero "comentário".

Quadro 2 – O discurso argumentativo

CONTEXTUALIZAÇÃO (contexto no qual emerge a questão polêmica) **QUESTÃO POLÊMICA** (possível de ser traduzida em forma de pergunta) **POSIÇÃO/TESE*** (posição adotada frente à questão polêmica) **CONTRAPOSIÇÃO** (posição contrária à tese) **JUSTIFICATIVA*** (argumentos e/ou contra-argumentos) **CONCLUSÃO** (síntese ou convite à reflexão) *Elementos essenciais no discurso argumentativo

Fonte: Barroso (2010, p. 7).

Professor, os gêneros textuais do tipo argumentativo apresentam um plano geral básico, que os torna semelhantes na sua

organização composicional, ou seja, pelo menos, dois componentes constituem o discurso argumentativo: a posição (ou tese), na qual o sujeito expõe sua defesa frente a uma questão polêmica, e a justificativa (ou sustentação), que é composta de argumentos selecionados, que têm como objetivo ser suportes da posição assumida pelo sujeito emissor. O discurso argumentativo pode, também, apresentar uma organização composicional mais complexa e ampliada, composta pela contraposição (oposição à posição), que revela a intenção do sujeito de, além de defender, negociar seu ponto de vista com o interlocutor (BARROSO, 2010).

Oficina 4: análise do teor argumentativo das produções

Para iniciar a oficina, projete ou copie na lousa alguns comentários produzidos pelos alunos na oficina 2 para que eles façam uma avaliação coletiva quanto à argumentação, comparando com os textos dos outros comentários trabalhados na oficina 3, na atividade 1.

Para esta oficina, crie um quadro (Quadro 3) que contenha alguns dos comentários feitos pelos alunos referentes à postagem 1 (comentários diferentes dos selecionados para a atividade anterior) e duas informações básicas, as quais os mesmos terão que identificar nestes textos (a tese e a justificativa). Para tanto, eles terão que sublinhar no próprio comentário a informação pedida e completar o quadro. Nesta atividade, sugerimos que não haja intervenção docente para que se possa avaliar melhor o desempenho dos alunos.

Quadro 03 - Modelo da atividade para a oficina 4

Comentário argumentativo do Facebook	**Tese (opinião adotada frente à questão polêmica)**	**Justificativa (argumentos)**
(Colar aqui alguns comentários feitos pelos alunos na PD)		

Fonte: adaptado de Resende (2019b, p. 78).

Realize uma discussão com a turma a respeito das respostas, a fim de observar suas próprias avaliações, se eles reconheceram que alguns textos não continham justificativa ou uma tese explícita. Por fim, peça para que os alunos guardem a atividade e a levem para a aula seguinte.

Professor, esta atividade é extremamente relevante para que os alunos realizem uma primeira autoavaliação. Eles poderão analisar se seu comentário tem mesmo um teor argumentativo e se cumpre o objetivo do gênero: defender um ponto de vista em um texto curto, mas com força argumentativa. Importante aqui é fazer com que os alunos percebam que, para que nossos posicionamentos tenham credibilidade, precisamos sempre pensar em como sustentá-los, seja por evidências, dados concretos, etc.

Oficina 5: conectivos em LI - ***linking words***

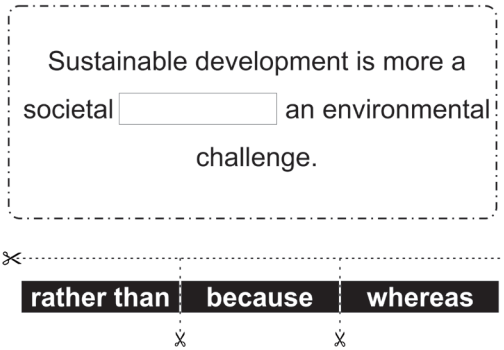
Professor, o objetivo desta oficina é explorar os principais conectivos em LI, também conhecidos como *linking words,* a fim de trabalhar uma das capacidades linguístico-discursivas mais relevantes dos comentários argumentativos.

Peça para os alunos voltarem à atividade da aula anterior e identificarem (circulem na folha) termos que fazem articulações entre uma frase e outra, entre as ideias do texto dos comentários. É muito comum haver dúvidas por parte dos alunos, por isso vá mediando o desenvolvimento da atividade. Pergunte-lhes se conhecem algumas palavras em português que utilizamos para conectar frases. Você pode dar sugestões ou perguntar o que usamos para expressar uma ideia contrária à outra (exemplos: *mas, porém*, etc.) ou para adicionar ideias, ações, etc. (exemplos: *e, também*, etc.). Conforme as respostas forem surgindo, vá escrevendo-as no quadro. Depois, pergunte a tradução para a LI dessas palavras e escreva-as também.

Entregue para cada aluno ou grupo uma lista com as principais *linking words* em LI, classificadas em tipos diferentes, e explore uma a uma, sempre dando exemplos retirados de textos publicados na internet, sobretudo, de comentários em ambientes virtuais. Apresentar modelos autênticos do gênero é de suma importância para a metodologia das SDG.

Antes da aula seguinte, prepare uma atividade mais dinâmica para ampliar os saberes explorados na atividade anterior. Para isso, elabore ou pesquise frases argumentativas em LI que se conectam por meio das *linking words*. Imprima ou escreva-as em uma folha, mas omita a *linking word* (deixe o espaço dela em branco na frase). Em um pedaço de papel, escreva três opções diferentes de *linking words*, sendo que uma delas é a que dá sentido à frase (Figura 2). Recorte essas três palavras e anexa-as, com um grampo, na frase. Esta atividade pode ser feita em grupos. O jogo funciona da seguinte maneira: para cada frase, os alunos têm três opções de *linking words*, mas somente uma é a correta. Então, cada grupo tem que montar a frase em LI na mesa com a *linking word* correta, escrevê-la em uma folha de caderno e classificar a *linking word* quanto ao seu sentido articulatório (eles podem consultar a folha das *linking words* entregue anteriormente). Quando todos os grupos tiverem terminado a primeira frase, troque a atividade entre eles e dê início a mais uma rodada. E, assim, proceda até que todos os grupos trabalhem todas as frases.

Figura 02 - Modelo da atividade sobre *linking words*



Fonte: Resende (2019, p. 80).

Oficina 6: revisão de conteúdo por meio de um quiz

Professor, este pode ser um momento para sanar as dúvidas de alguns alunos, mas de uma forma lúdica, por meio de um recurso do meio digital.

Esta oficina pode ser iniciada com um *feedback* da atividade da aula anterior. Para tanto, entregue as avaliações corrigidas para suas respectivas equipes e inicie uma discussão oral a respeito das facilidades e dificuldades que a turma apresentou.

Em seguida, proponha à classe a realização de um *quiz*. Aqui sugerimos o aplicativo Kahoot, que demanda recursos didáticos como celulares, conexão com a *internet*, *laptop* e *datashow*. Antes de iniciar o jogo, os alunos devem baixar o aplicativo ou acessar o *website* do Kahoot dos seus celulares, enquanto isso você deve projetar o *site* do Kahoot no *datashow* com as perguntas em forma de complete. No *site* aparecerá o número do PIN que os alunos terão que digitar após terem criado seus *logins*. Assim que todos estiverem conectados ao PIN, você deve dar início ao jogo clicando em *start*. Antes disso, é interessante explicar que a pergunta aparecerá somente na tela projetada e as alternativas estarão no celular dos alunos, que precisarão clicar na resposta correta. Após cada questão, aparece a alternativa correta, quantos erros e acertos ocorreram e quais foram os três alunos mais rápidos ao clicar na resposta correta. Sugerimos que você faça um *feedback* ao final de cada pergunta, de modo a retomar os conhecimentos explorados até então no projeto e sanar as possíveis dúvidas. No jogo, ganha o aluno que responder ao maior número de questões corretamente e mais rápido.

Professor, caso não haja possibilidade de aplicar este jogo na aula por falta de recursos didáticos, você pode adaptar o *quiz* utilizando outros recursos, como o *PowerPoint*, material impresso ou, ainda, escrever as frases e as alternativas no quadro. O importante é levar algo mais dinâmico e competitivo para a sala de aula de modo a motivar os alunos.

Antes de encerrar a aula, sugerimos uma última atividade, a fim de preparar os alunos para a próxima produção do comentário. Para tanto, elabore um glossário com palavras que

foram apresentadas no *quiz*. Peça para que os alunos mencionem quais palavras eles lembram e vá anotando-as no quadro. Depois, questione-os sobre o sentido de cada uma delas; se os alunos não souberem, eles podem pesquisar em um dicionário. Após o glossário pronto, os alunos devem copiá-lo no caderno para utilizá-lo nas atividades posteriores.

Oficina 7: produção intermediária do comentário argumentativo do *Facebook*

Professor, esta oficina foi dedicada à produção intermediária do gênero, que visa, além de desenvolver capacidades de linguagem para a escrita de comentários argumentativos do *Facebook*, também o aprimoramento da escrita em LI.

Antes da aula, você deve fazer uma segunda postagem no *Facebook* da turma, envolvendo um assunto polêmico. Sugestão, postar o *link* da notícia em LI do jornal *The Guardian* sobre veganismo, intitulada "*UN urges global move to meat and dairy-free diet*"[3], e logo abaixo escrever o seguinte questionamento: "*Do you believe on the news below, that veganism can save the world? If so, what could you do, globally or locally speaking, to contribute to this situation? If not, what other attitudes could you take to contribute to a more sustainable world?*". Instigue os alunos a lerem e traduzirem as perguntas para, então, orientá-los a escrever um comentário em LI. Além de somente expressar uma opinião sobre a polêmica, eles também devem sustentá-la com argumentos.

Professor, a partir da análise das produções intermediárias dos alunos, você deve identificar as suas principais dificuldades, não somente no que diz respeito à ortografia e à gramática da Língua Inglesa, mas também em relação à funcionalidade discursiva e linguística do gênero e suas convenções sociais relacionadas ao mundo virtual, como o cuidado com a exposição e a polidez. Por isso, este momento servirá de base para orientar as próximas oficinas.

---

[3] Link de acesso à notícia: https://www.theguardian.com/environment/2010/jun/02/un-report-meat-free-diet?fbclid=IwAR3OqyMrkaRCS13ClujSKbtPFXa8h_AhHSLvPLXne_p-5qa4_A_hzyViCRk

Oficina 8: argumentação e contra-argumentação em diálogos argumentativos

Professor, para desenvolver a criticidade dos alunos por meio da argumentação, bem como a escrita em LI, propomos uma atividade em equipe, sistematizada por meio da produção de diálogos argumentativos. Entregue uma folha para cada equipe contendo algumas figuras que retratem uma situação-problema, como a discussão entre amigos por causa de divergência de ideias, etc. Abaixo das figuras, os alunos deverão produzir um breve diálogo argumentativo entre os personagens da cena apresentada na atividade, em LI, explorando a argumentação e a contra-argumentação e seus recursos linguístico-discursivos, como as *linking words.* Ou seja, os diálogos devem simular um debate em que um argumento deve ser retomado pelo outro e refutado com outros argumentos.

Os grupos devem apresentar oralmente os diálogos produzidos, encenando-os, após a sua correção. Professor, essa atividade deve enfatizar a importância da contra-argumentação, uma vez que saber refutar o argumento contrário é uma das melhores estratégias argumentativas. Antes de desenvolver essa atividade, você pode exibir um vídeo com um debate em que a contra-argumentação seja bastante evidente. Dependendo do nível de proficiência da turma, você pode, primeiramente, utilizar um debate em português, para que os alunos compreendam melhor essa estratégia argumentativa.

Oficina 9: revisão textual coletiva

Após analisar as produções intermediárias dos alunos, preparar uma aula baseada na *revisão coletiva* (MAFRA; BARROS, 2017). Selecione textos dos alunos que mostrem tanto os acertos como os problemas da turma (sem identificar os autores). Transcreva os comentários em *slides* ou na lousa e faça uma aula dinâmica, fundamentada na reflexão sobre os aprendizados das oficinas anteriores. Explore bastante o teor argumentativo do gênero, sua característica mais marcante. Para desafiar ainda mais os alunos, peça para eles

identificarem problemas na escrita em LI, tanto de ortografia quanto gramatical (concordância nominal, verbal, etc.). Pode também fazer uma aula com mediação de dicionários, para que os alunos (ou grupos de alunos) identifiquem, nos comentários, as palavras com ortografia incorreta, a fim de reescrevê-las corretamente.

O objetivo desta atividade consiste em desenvolver nos alunos um olhar crítico em relação tanto à argumentação quanto à escrita em Língua Inglesa. É um momento de revisão coletiva, que possibilita a alguns alunos perceberem dificuldades das quais não haviam se dado conta antes, assim como apontam Mafra e Barros (2017, p. 41): a intenção dessa estratégia "é que o aprendiz possa identificar possíveis problemas no seu texto, a partir daquilo que foi analisado no texto do colega".

Oficina 10: a questão da netiqueta

Esta oficina visa analisar o papel do comentarista nas redes sociais. Para esta atividade, selecione diversas postagens polêmicas em português, com comentários tanto positivos quanto negativos, para que os alunos possam analisar e discutir. Após selecionar os textos, projete-os no *datashow,* a fim de explorar o conteúdo. Leia a postagem e, em seguida, os comentários. Depois, questione a turma a respeito da ética na internet, se tal comentarista foi respeitoso em seu texto, se poderia ter dito a mesma coisa, mas de uma forma mais polida. Assim que explorar quantos textos achar necessário, inicie um debate oral com os alunos sobre a importância da *netiqueta* (etiqueta na internet – SHEA, 1994).

Professor, nesta oficina você manterá a estratégia da revisão coletiva, mas com o foco, dessa vez, na postura do comentarista. O objetivo é refletir sobre respeito, ética e polidez na produção de comentários baseados em postagens polêmicas publicadas em redes sociais.

Para o debate, organize as carteiras em círculo de modo que todos consigam interagir entre si. Então, inicie a atividade questionando os alunos a respeito da postura ética que um comentarista deve ter na internet (netiqueta); da exposição positiva ou

negativa que a forma que ele escreve pode gerar; de como seus comentários podem, ao longo do tempo, criar uma representação, muitas vezes, prejudicial à sua imagem; etc.

Professor, este momento é muito relevante para você conscientizar os alunos a respeito da netiqueta, principalmente para este público jovem que necessita de muita orientação nessa fase da vida. Você pode elucidar, durante ou ao final do debate, a importância de se manter o respeito em qualquer tipo de linguagem (oral ou escrita) e em qualquer contexto comunicativo (conversa formal ou em redes sociais), pois a ética e o respeito são bem-vindos em qualquer situação, mesmo nas virtuais. Além do mais, nossa identidade é explícita nas redes sociais, e isso traz consequências para nossa imagem, principalmente para aquelas pessoas, como muitos alunos do Ensino Médio, que estão em busca de um primeiro emprego, pois os perfis de redes sociais se tornaram um segundo currículo que as empresas buscam analisar.

Oficina 11: debate sobre uma questão polêmica

Professor, o objetivo desta oficina consiste em desenvolver um debate a respeito de um tema polêmico, a fim de preparar os alunos para a produção textual seguinte. Para tanto, você deve fazer uma nova postagem no grupo do *Facebook* da turma – a mesma em que os alunos precisarão comentar (oficina 12). É importante que você disponibilize ou indique materiais (notícias, reportagens, vídeos, pesquisas, estatísticas, etc.) para que os alunos possam estar preparados para o debate.

Inicie esta oficina com um debate em português sobre um tema polêmico de interesse dos alunos, fruto de uma postagem no *Facebook* da turma. A sala pode ser dividida em dois grupos: um a favor e, outro, contra. Você deve exercer a função de mediador do debate. A defesa da tese deve ser pautada em evidências e informações plausíveis, sem denegrir a imagem de ninguém para justificar uma opinião. Dadas as regras (tempo, grupos de debatedores, etc.), inicie o debate levantando o questionamento impulsionador.

Oficina 12: produção de um novo comentário argumentativo do *Facebook*

Mostrar novamente a postagem da oficina anterior, geradora do debate, e retomar a questão polêmica envolvida. Solicitar que os alunos produzam um comentário argumentativo, em LI, em que se posicionem sobre a polêmica, utilizando todos os conhecimentos adquiridos ao longo da SDG. É importante, nesta fase, que os alunos sejam orientados a utilizarem somente o dicionário impresso para consulta ou o auxílio do professor para tirar dúvidas sobre a escrita em LI.

Oficina 13: autoavaliação e avaliação em pares

Professor, antes de iniciar as atividades desta oficina, você deverá imprimir (ou transcrever) os comentários de cada aluno, produzidos na oficina anterior, em uma folha separada, além do roteiro de perguntas (Quadro 4) para a realização das avaliações (autoavaliação e avaliação em pares).

A primeira atividade desta oficina consiste em orientar os alunos para a autoavaliação de seus comentários. Para tanto, entregue, para cada aluno, uma atividade contendo um roteiro de perguntas (Quadro 4), juntamente com a sua respectiva produção. O aluno deve reler seu texto e responder as perguntas da segunda coluna da atividade ("Avaliação do autor do comentário"). Enquanto os alunos realizam a atividade, circule pela sala a fim de ajudar aqueles que apresentarem dúvidas ou insegurança na autoavaliação.

Depois, os alunos devem trocar seus textos (juntamente com a folha de atividade) com os colegas, a fim de realizarem a avaliação por pares. Para tanto, o colega deve ler o texto do amigo e responder às perguntas da coluna 3 da atividade ("Avaliação do colega"). Após o encerramento da avaliação em pares, os textos, juntamente com a atividade, devem retornar para seus respectivos autores.

Nesta etapa, o aluno deve analisar os comentários que foram feitos do seu texto para reescrevê-lo, no verso da folha e à mão, corrigindo os erros que considerar pertinentes.

A revisão não é uma tarefa a ser realizada apenas pelo professor, pois o aluno-autor também pode revisar seu próprio texto, bem como em pares ou em grupos (MIRANDA; FERRAZ, 2014).

Quadro 4 - Ficha de avaliação do comentário argumentativo do *Facebook*

Perguntas para orientar a avaliação	**Avaliação do autor do comentário**	**Avaliação do colega**
O comentário é pertinente ao assunto da postagem do *Facebook*?	( ) Sim. ( ) Não, vou reescrever. Problemas:	( ) Sim. ( ) Não, reescrever. Problemas:
É possível identificar a posição adotada pelo comentarista frente à questão polêmica? (Tese)	( ) Sim. ( ) Não, vou reescrever. Problemas:	( ) Sim. ( ) Não, reescrever. Problemas:
Há argumentos para defender a opinião? Esses argumentos são convincentes? São suficientes? (Justificativa)	( ) Sim. ( ) Não, vou reescrever. Problemas:	( ) Sim. ( ) Não, reescrever. Problemas:
Há uso de elementos articuladores (*linking words*)?	( ) Sim. ( ) Não.	( ) Sim. ( ) Não.

Os elementos articuladores (*linking words*) estão empregados de forma correta?	( ) Sim. ( ) Não, vou reescrever. Problemas:	( ) Sim. ( ) Não, reescrever. Problemas:
Há problemas de ortografia?	( ) Não. ( ) Sim, vou reescrever. Problemas:	( ) Não. ( ) Sim, reescrever. Problemas:
Há problemas de concordância? (gramática)	( ) Não. ( ) Sim, vou reescrever. Problemas:	( ) Não. ( ) Sim, reescrever. Problemas:
É preciso excluir algo do texto?	( ) Não. ( ) Sim, vou reescrever. Problemas:	( ) Não. ( ) Sim, reescrever. Problemas:
É preciso acrescentar algo no texto?	( ) Não. ( ) Sim, vou reescrever. Problemas:	( ) Não. ( ) Sim, reescrever. Problemas:

Fonte: Resende (2019b, p. 102).

Oficina 14: o processo de reescrita do comentário argumentativo do *Facebook*

Professor, aqui se encerra o processo de revisão dos textos dos alunos. Para saber mais sobre o processo de revisão e reescrita textual, indicamos Mafra e Barros (2017).

Como última revisão, faça você uma correção nos textos dos alunos, deixando comentários que possam ajudá-los nesse processo de aprimoramento do texto.

Peça para o aluno reescrever seu comentário novamente, caso seja preciso.

Assim que a correção textual de todos os alunos terminar, eles devem acessar a página da turma no *Facebook* e editar seus últimos comentários de acordo com essas últimas correções.

Considerações finais

A pesquisa que deu origem a este texto mostrou a importância de se explorar gêneros textuais emergentes em nossa sociedade que, muitas vezes, não são abordados em sala de aula, mas que podem se revelar significativos objetos de ensino, pois fazem parte do cotidiano discursivo dos alunos.

Nossa contribuição, neste capítulo, é direcionada aos professores que queiram assumir o gênero *comentário argumentativo do Facebook* como objeto/instrumento de ensino da LI, em uma perspectiva sociointeracionista, fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros sistematizada por pesquisadores genebrinos filiados ao ISD.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo Martins Fontes, 2003.

BARROSO, T. Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais: a argumentação. **Janela de ideias**, PUC-Rio, p. 1-15, 2010.

BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRADILEONE, Ana Paula Franco; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. **Literatura e língua portuguesa na educação básica:** ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020. p.127-144.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, jan./jun. 2012.

BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; GONÇALVES, A. V. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Org.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes, 2019. p. 325-348.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, E. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-82.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KÖCHE, V. S; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1985.

MIRANDA, A. M.; FERRAZ, M. M. T. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. **Eutomia**, Recife, v.1, n.14, p. 144-166, dez. 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RECUERO, R. Discurso mediado por computadores nas redes sociais. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17-32.

RESENDE, D. C. P. **O gênero textual "comentário argumentativo do *Facebook*" no ensino de Língua Inglesa**. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019a. Disponível em: https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-turma2/12641-daniele-conde-peres-resende/file. Acesso em: 09 jun. 2020.

RESENDE, D. C. P. **Sequência didática de gêneros "*Netiquette on Facebook*"**: o gênero textual "comentário argumentativo do *Facebook*". 2019. Produção técnico-educacional (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019b. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431621/2/SEQU%C3%8ANCIA%20DID%C3%81TICA%20DE%20G%C3%8ANEROS%20NETIQUETTE%20ON%20FACEBOOK%20O%20G%C3%8ANERO%20TEXTUAL%20COMENT%C3%81RIO%20ARGUMENTATIVO%20DO%20FACEBOOK.pdf. Acesso em: 09 jun. 2020.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In:* SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004b.

SHEA, V. **Netiquette**. San Francisco: Albion Books, 1994.

Atividades para o trabalho com a oralidade por meio do gênero discursivo entrevista de seleção

Juliana Moratto
Letícia Jovelina Storto

Considerações iniciais

A entrevista de seleção circula pela sociedade por meio de nomes como: entrevista de emprego, entrevista de trabalho, entrevista para estágio, entre outros. Neste trabalho, buscou-se chamá-la de entrevista de seleção por ser utilizada em processos seletivos, em que alguns candidatos podem pleitear uma vaga de trabalho ou de estágio por ter cumprido exigências dos editais ou passado em testes anteriores. Esse gênero discursivo oral serviu de objeto de ensino em turma de ensino técnico profissionalizante por meio de uma sequência de atividades, realizada em uma turma do 4º ano do curso Médio Técnico Integrado em Agroecologia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Ivaiporã.

A implementação desta sequência buscou propiciar aos alunos participantes da pesquisa uma preparação para o trabalho, por meio de orientações de como se preparar para o momento da entrevista. A intenção da proposta era também fazer com que o aluno tomasse consciência de que entrevistar e ser entrevistado não é um simples jogo de perguntas e respostas. Entrevistar é saber quais perguntas fazer e quais respostas dar na ocasião adequada ao interlocutor apropriado. É agir com discrição, sabedoria, interesse e, sobretudo, com respeito. É se fazer

entender e ser entendido. Considerando tais aspectos, a escola pode contribuir para uma formação pertinente à desejada pelos documentos oficiais da educação brasileira, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB (BRASIL, 1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN (BRASIL, 2000) e a *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC (BRASIL, 2017).

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar a sequência de atividades construída para o trabalho com a oralidade e conduzida pelo gênero discursivo **entrevista de seleção** (também conhecido como **entrevista de trabalho**)[4], direcionada aos anos finais do Ensino Médio.

A escolha do gênero decorreu da experiência docente das pesquisadoras, que perceberam a necessidade do ensino de gêneros da esfera do trabalho no contexto do Ensino Médio Técnico, fase em que os estudantes estão, muitas vezes, à procura de uma colocação profissional. A justificativa para o desenvolvimento deste estudo também se baseia no insuficiente trabalho com a oralidade como objeto de ensino no Ensino Médio e nas peculiaridades dos gêneros orais que se fazem importantes para o ensino na Língua Portuguesa, isso em uma perspectiva de formação social do aluno.

Organização da sequência de atividades

A sequência de atividades está estruturada em oficinas, a fim de que o professor possa conduzir do modo mais adequado a turma e o desenrolar das atividades, conforme o progresso e entendimento dos conteúdos.

No Quadro 1 estão descritas as etapas envolvidas no processo, os procedimentos e os objetivos de aprendizagem.

[4] Esta sequência de atividades foi apresentada e validada em bancas de qualificação e defesa de mestrado.

Quadro 1: Organização da sequência de atividades

Etapas	Procedimentos	Objetivos de Aprendizagem
Contextualização	• Teste Vocacional. • Manuseio de anúncios de vagas. • Contextualização. • Vídeo: *Entrevista de Emprego* (Canal Parafernalha).	1. Motivar a oralidade. 2. Apresentar a situação. 3. Apresentar os conteúdos – importância e seleção do que vai ser trabalhado.
Primeira produção	• Gravação de vídeo no celular contendo a produção feita em grupos, descarregar em pasta específica, drive, e-mail ou redes sociais. • Avaliação: discussão sobre o desempenho oral, troca de textos, escuta da gravação, evidenciar pontos fortes e pontos fracos, técnicas de escrita ou fala são discutidas e avaliadas, busca de soluções para os problemas que aparecem.	1. Apresentar o gênero (situação real, complexa), o que é preciso trabalhar a fim de desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos. 2. Realizar a prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens.
OFICINA 1: Conhecendo o gênero discursivo entrevista de seleção	• Definição de entrevista. • Características das entrevistas escritas. • Tipos de entrevistas.	1. Trabalhar com níveis diferentes: - representação da situação de comunicação. - elaboração dos conteúdos -planejamento do texto; -realização do texto. 2. Aplicar a variação das atividades (escritas e orais). - atividades de observação e análise de textos. - tarefas simplificadas de produção de textos. - elaboração de conceitos comuns.

OFICINA 2: caracterizando o gênero discursivo entrevista de seleção	• Vídeo*: Entrevista de Emprego* (Canal Desconfinados).	1. Caracterizar entrevistas orais. 2. Apresentar a estrutura padrão de uma entrevista de seleção.
OFICINA 3: **Ética profissional**	• Vídeo - *10 Mandamentos sobre ética profissional* (Canal Porta dos fundos).	1. Identificar de elementos éticos em vários tipos de textos, escritos e orais.
OFICINA 4: Orientações ao candidato	• Orientações para o candidato a uma vaga. • Vídeo: *Entrevista de estágio com Roberto Justus: imagem é tudo.* • Orientações sobre linguagem corporal, aparência etc.. • Vídeo: *A entrevista* (Filme *O estagiário*).	1. Investir as aprendizagens. 2. Aprender a lidar com a *webcam*. 3. Aplicar dicas de como participar de uma entrevista pela internet.
Produção final	• Avaliação: participação em uma entrevista de seleção.	1. Realizar atividade final para a avaliação.
Prática	• Inscrições em páginas eletrônicas de vagas de emprego, estágio etc.	1. Fazer cadastro em páginas eletrônicas especializadas.

Fonte: as autoras.

Esta sequência de atividades está construída por meio de **instruções dirigidas ao professor**. Devido ao espaço reduzido deste capítulo, dos aspectos ensináveis do gênero discursivo "entrevista de seleção" foram priorizados o contexto de produção e recepção, a construção composicional e temática e os elementos não verbais.

Sabendo da dificuldade de impressão de atividades para os alunos em alguns contextos, o professor pode projetar-lhes o material para que eles copiem ou, quando for possível, pode passar alguns trechos no quadro-negro para cópia em caderno. Caso os estudantes usem *smartphones* e, seja possível, o professor pode fotografar partes das atividades e enviar a eles por aplicativo de troca de mensagens. Ou seja, o docente deve utilizar os recursos disponíveis. Por questões de direito autoral, charges, tiras e outros

textos não verbais não estão disponíveis neste documento, mas foram indicados os endereços eletrônicos para consulta.

Os textos e as atividades utilizados encontram-se disponíveis para *download* e impressão em: https://materiaisdidaticos.cms.webnode.com/entrevista-de-selecao/ e em http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431211.

Proposta de sequência de atividades com o gênero oral "entrevista de seleção"

Esta sequência de atividades objetiva preparar os estudantes para a produção de um gênero discursivo oral, mais especificamente da entrevista de seleção, focando especialmente no contexto sociointeracional, construção composicional e características não verbais.

Motivação: antes de iniciar o trabalho com entrevista de seleção, que tal motivar os alunos com um teste vocacional? Há vários testes vocacionais disponíveis na internet. A seguir uma lista com sugestões. Você também pode realizar a sua pesquisa por meio da plataforma *Google*.

- ✓ http://www.testevocacionalonline.com.br/
- ✓ https://www.guiadacarreira.com.br/teste-vocacional/
- ✓ https://querobolsa.com.br/teste-vocacional-gratis
- ✓ https://www.mundovestibular.com.br/simulados/teste-vocacional
- ✓ https://www.napratica.org.br/teste-vocacional/
- ✓ https://www.guiadacarreira.com.br/testes/teste-vocacional-psicologia/
- ✓ https://www.arealme.com/career/pt/

Antes de implementar o teste em sala de aula, realize-o você mesmo e selecione aquele que parecer ter mais afinidade com o perfil dos seus estudantes. Em seguida, leve-os ao laboratório de informática para que eles realizem um ou mais testes. Essa ati-

vidade também pode ser realizada em sala de aula com o auxílio de celulares conectados à internet. Após a realização dos testes, faça um momento de discussão, veja quais foram os resultados alcançados, se os alunos concordam com eles, como se sentiram etc. Deixe-os se expressarem.

Contextualização: neste momento, deve-se contextualizar o estudo aos discentes, apresentar o projeto didático e os objetivos. É momento de situá-los para a realização das atividades, o que pode ser feito com a apresentação de um edital de seleção para uma vaga de estágio e com uma discussão a respeito das maneiras de se divulgar uma vaga em uma empresa. Refletir sobre o tipo de trabalho que o estudante gostaria de desempenhar e como escolher a melhor vaga de acordo com seu perfil. No portal do SESI Pernambuco (Disponível em: <http://www.pe.sesi.org.br/trabalhe-conosco >. Acesso em: 04 jun. 2017), você encontra editais de seleção que servirão como exemplo a ser trabalhado em sala.

Leve um edital em cópias impressas aos alunos ou em sua versão digital para ser projetado em eslaides (versão aportuguesada de *slides*). Discuta com eles os tópicos importantes do edital, quais são as dúvidas, de que partes da seleção eles têm interesse e feche falando sobre a entrevista, foco desta sequência.

Em alguns processos seletivos, a análise do *curriculum vitae* dos candidatos e a entrevista são os únicos instrumentos utilizados. Contudo, em outros, há etapas anteriores à entrevista e posteriores ao currículo, como: prova técnica teórica, produção textual, dinâmica de grupo, prova técnica prática, aula simulada e plano de aula, avaliação psicológica por meio de testes ou entrevista, avaliação funcional, avaliação dos conhecimentos em informática, entre outros. Cada instituição elege os instrumentos que melhor correspondem às suas necessidades. Isso deve ficar claro para os alunos. Assim, para complementar o entendimento de um processo seletivo, é aconselhável a leitura dos critérios de avaliação estabelecidos por um contratante. Dessa forma, é possível compreender o que acontece em cada fase e os instrumentos e técnicas de avaliação que são utilizados, os

critérios classificatórios, os fatores esperados e a pontuação para cada etapa. Procure em sua cidade um processo seletivo que empregue mais de dois instrumentos de avaliação e discuta-os em sala de aula com os alunos.

Discuta com os estudantes se eles preenchem o perfil requisitado pela empresa. Em seguida, peça para que eles procurem outros editais, comparem as informações e, *a posteriori*, compartilhem os resultados e as experiências de suas pesquisas. Reforce a importância dessa fase e da leitura completa de um edital.

Saliente com os alunos a importância da entrevista no processo seletivo. Depois, incentive-os a pesquisar uma vaga que possa atender aos requisitos. Para tanto, eles devem realizar buscas em *sites* de trabalho, jornais e outros. Você, docente, pode levar classificados de emprego para a sala de aula ou indicar aos estudantes a consulta dos endereços eletrônicos utilizando seus *smartphones*, se tiverem, ou os computadores do laboratório de informática, a fim de preencherem ficha de cadastro em *sites* de vagas de trabalho aí em sua região. A seguir, uma lista de sugestões de páginas eletrônicas para cadastro. Lembre-se: em suas páginas eletrônicas, grandes empresas fornecem um *link* para cadastro de interessados em vagas, em geral a aba (ou *link*) é denominada "Trabalhe conosco".

- ✓ https://www.catho.com.br/vagas/
- ✓ https://www.empregos.com.br/
- ✓ https://www.infojobs.com.br/
- ✓ https://www.manager.com.br/

Antes de os estudantes realizarem a pesquisa, teste os *sites* para esclarecer possíveis dúvidas que você venha a ter. Apresente aos alunos algumas estratégias de busca e inicie uma conversa sobre o assunto. Para isso, você pode se guiar pelas questões que seguem.

Aos alunos: *Você lê anúncios de jornais ou revistas atrás de processos seletivos? Você já foi indicado para alguma vaga de estágio ou emprego? Você já produziu e entregou currículos em busca de se inserir no mercado de trabalho? Relate para a turma como foi, como você se preparou, as dificuldades encontradas e quais foram os resultados obtidos. Você já se imaginou sendo entrevistado? Você já foi entrevistado? Conte-nos sua experiência. Se você não foi entrevistado ainda, poderia nos dizer se conhece alguém que passou por essa experiência? Como você imagina que seria?*

Após a discussão, assista com a turma ao vídeo "Entrevista de emprego"[5] e analise coletivamente como se comporta o entrevistado. Para exame do vídeo, você pode utilizar as questões que seguem.

Aos alunos: *1) O vídeo exibido faz parte do gênero comédia, tem traços de ironia que levam ao humor. A situação apresentada no vídeo parece real? Por se tratar de um vídeo que circula na Internet, qual a intenção da entrevista? Na vida real, como vocês acreditam que as coisas acontecem em uma entrevista de seleção? 2) Vocês estão de acordo com as atitudes e comportamentos dos candidatos? 3) Como desfecho da história poderia ser diferente? Descreva-o. 4) Qual conselho vocês dariam para o candidato selecionado? 5) Que vocês acharam da atitude do recrutador? 6) Uma leve crítica social está embutida no humor do vídeo. Identifique-a e a descreva. 7) Qual candidato está mais preparado para a entrevista? 8) Por que é importante assistir a vídeos como esse? Qual a função social que lhe é atribuída?*

Primeira Produção: separe a turma em equipes. Entregue a cada uma um anúncio de seleção publicado em jornal local (para selecionar os anúncios, analise os perfis vocacionais dos estudantes). Dê-lhes tempo para se prepararem e, em seguida, solicite que eles produzam entrevista de seleção, em que terão de desempenhar os papéis de entrevistado e de entrevistador. Acompanhe as apresentações. Os alunos podem formular as questões que farão parte do roteiro da entrevista, mas, apre-

[5] Canal PARAFERNALHA no *YouTube* – Entrevista de emprego, 2015, 3m28s, disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=GdlQ_jpAhBY>. Acesso em: 04 nov. 2019.

sentamos algumas sugestões. Eles devem examinar o contexto de produção do gênero. Para isso, eles devem se reunir em grupos de, no máximo, quatro (4) integrantes, definir as tarefas de cada um (entrevistador, entrevistado, produtor de vídeo) e eleger um avaliador para a turma.

Cada integrante do grupo deverá assumir seu papel na atividade e simular uma entrevista de emprego para uma vaga que tenha relação com o resultado do teste vocacional feito no início da sequência. Os alunos devem gravar as entrevistas em áudio e vídeo, utilizando os recursos do seu *smartphone* e compartilhar o material com os colegas amigos na pasta *Drive* da turma ou em seu grupo de *WhatsApp*. Eles devem realizar um rodízio de função e continuar gravando os vídeos. O avaliador do grupo usará a ficha de avaliação para analisar e comentar o vídeo de cada um. Por fim, ele escolherá o melhor candidato, segundo suas impressões, expondo os motivos para a seleção. Esta atividade poderá fazer parte da avaliação formativa sugerida para a sequência.

Aos alunos: *eles devem selecionar cinco (5) perguntas das indicadas abaixo, tiradas do manual "Entrevista para emprego: o candidato" e discutir as possíveis respostas. Estas são algumas das perguntas mais frequentes feitas em entrevistas de trabalho:*

- *Quais são os seus pontos fortes? (Seja positivo, mas evite gabar-se).*
- *Quais são seus pontos fracos?*
- *Que interesses tem fora do trabalho? (Veja se tem alguns)*
- *Qual a opinião você acha que o seu antigo patrão tem de você?*
- *Que o atraiu para este emprego em particular?*
- *Por que havíamos de dar emprego a você em vez de escolher um dos outros candidatos?*
- *Considera-se ambicioso?*
- *Por quanto tempo esteve no seu último emprego?*
- *Gosta de trabalhar em equipe?*
- *Quantas vezes faltou no emprego anterior?*

- *Como é o seu estado de saúde?*
- *Com que máquinas e equipamentos você está familiarizado?*
- *Qual sua pretensão salarial?*
- *Quando poderá começar?*

Adaptado de Rodrigues (2006)

Quadro 2 – Ficha de avaliação

QUESTÕES:	SIM	NÃO
1. O vídeo corresponde a uma entrevista de emprego?		
2. No início do diálogo há saudações? E no final, há uma despedida?		
3. Houve um aperto de mão cordial?		
4. A linguagem utilizada é formal?		
5. As perguntas foram respondidas satisfatoriamente pelo entrevistado?		
6. O candidato mostrou preparo para a entrevista? Conhecia informações sobre a empresa?		
7. Quais são os pontos fortes apresentados pelo entrevistado?		
8. E os pontos fracos?		
9. Você o escolheria para preencher a vaga? Por quê?		
Observações:		

Fonte: as autoras.

Atividade Extra – Produção do *Curriculum Vitae:* estimule seus alunos a criarem seus currículos; assim, quando forem buscar um emprego, o currículo já estará criado. Para isso, existem algumas páginas eletrônicas que oferecem o serviço gratuitamente, tais como:

- ✓ http://www.curriculumprofissional.com.br/
- ✓ http://fazcurriculo.com/

Oficina 1 – Conhecendo o gênero discursivo entrevista de seleção: nesta oficina, você situará os estudantes a respeito do gênero "entrevista de seleção", apresentando a eles: definição, características/ marcas linguístico-discursivas (estilo) e composicionais (estrutura), construções temáticas, contexto de produção e de recepção do gênero. Para responder o que é uma entrevista, leia o texto que segue. Entregue cópia aos estudantes, se possível.

Quadro 3 – Gênero discursivo entrevista

GÊNERO DISCURSIVO ENTREVISTA

Por Juliana Moratto e Letícia J. Storto

Considerando gênero como um evento comunicativo e não como simplesmente uma forma linguística, Hoffnagel (2010) considera a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos, nos quais todos os eventos parecem ter em comum uma forma característica, que se apresenta como perguntas e respostas e também estilos e propósitos diversos. Dessa forma, Hoffnagel (2010) garante que os vários gêneros de entrevista se diferenciam quanto aos propósitos para sua realização e, embora toda entrevista pretenda obter informações, essas podem servir a diferentes finalidades.

Marconi e Lakatos (2010, p.178) argumentam que "a entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional". Essa definição inclui elementos importantes que ampliam os contextos de produção e usos em diversos campos das ciências, incluindo o entretenimento.

Além disso, "pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação" (GIL, 2008, p. 109).

Marcuschi (2008) considera que um gênero pode ser comum a um ou até mesmo a vários domínios discursivos, considerados pelo autor como as esferas da atividade humana em que os textos circulam. Esse é o caso da entrevista de modo geral, que pode circular em diversas áreas e ter objetivos variados. Contudo, o aspecto que, de fato, caracteriza uma entrevista de seleção é seu objetivo maior, a contratação em uma vaga de seleção para emprego, estágio ou afim.

Garret (1981, p.18) chama a entrevista de "conversa profissional", pelo fato de haver uma interação durante o processo. Todavia, na entrevista, cria-se uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). No momento de responder às perguntas do entrevistador, inicia-se um processo interacional, o que acontece devido ao ambiente criado entre os participantes.

Uma entrevista de seleção envolve três elementos fundamentais: o entrevistador, o entrevistado e o conjunto das circunstâncias que envolvem o evento, ou seja, o roteiro, a preparação e as diretrizes. Cada empresa apresenta um roteiro (perguntas) diferente adaptado à sua atividade, assim como também diferem as diretrizes e a preparação para uma entrevista.

Os envolvidos na produção desse gênero são: o entrevistador e o entrevistado. Aquele assume a responsabilidade de conduzir a entrevista, sendo profissional de sua área, com o objetivo de recolher informações suficientes para comparar com o perfil profissional que a empresa exige para a contratação do cargo. Ele é o responsável por fazer as perguntas mediadoras do diálogo e também tem a função de abrir e fechar a entrevista. O entrevistado tem a função de responder adequada e suficientemente as perguntas feitas pelo entrevistador. O entrevistado é a pessoa interessada em ocupar um cargo, é aquele com interesses trabalhistas/ profissionais e, por isso, responde com interesse às perguntas feitas pelo entrevistador/recrutador.

A relação entre o entrevistador e o entrevistado é assimétrica (há hierarquia de papéis: o entrevistador organiza e gerencia a interação). A relação entre o entrevistador e o entrevistado é, em geral, distante e formal. Ora, se a entrevista é considerada uma conversa profissional, a relação não envolve sentimentos ou desafetos pelas partes, por isso a preparação se faz tão necessária.

A prática social está vinculada à busca por um emprego, estágio, bolsa de estudo ou qualquer tipo de atividade remunerada, em que a ocupação profissional possa gerar renda, levando à contratação quando o candidato preenche os requisitos exigidos pelo contratante (WEISS, 1992).

É um gênero basicamente oral (MARCUSCHI, 2001), muitas vezes planejado e organizado por meio de roteiro ajustado às necessidades de quem contrata e que serve na condução da entrevista. O candidato não tem acesso a ele antecipadamente.

A entrevista de seleção pertence à esfera profissional, por estar ligada diretamente às etapas de contratação de profissionais para uma vaga de trabalho. Essa esfera engloba as práticas sociais ligadas às oportunidades de trabalho. Weiss (1992) comenta que más contrações trazem desgastes mentais, emocionais e profissionais, seja ao contratante, seja ao contratado. Além disso, contratações inadequadas podem gerar muito prejuízo e relações conflitantes dentro do quadro de funcionários.

O momento da entrevista é constituído por uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária (MARCONI; LAKATOS, 2010). Na atualidade, é possível encontrar empresas que optaram por utilizar ferramentas virtuais, como a entrevista feita pela internet, por videoconferência ou videochamada ou por softwares/aplicativos similares, que permitem economizar com deslocamentos e agilizar o processo para contratação e cumprem o objetivo de conhecer o candidato e analisar seu perfil.

Referências

GARRET, A. *A Entrevista: seus princípios e métodos*. 8.ed. Trad. de Maria de Mesquita Sampaio et al. Rio de Janeiro: Agir, 1981.

GIL, A. C. *MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL.* 6.ed. São Paulo: Atlas 2008.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. *In:* DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.195-208.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2001.

WEISS, D. *Entrevista de seleção*. São Paulo: Nobel, 1992.

Fonte: as autoras.

Resumidamente: as entrevistas se configuram como uma conversação dirigida sobre um propósito específico. Há alguns subtipos ou espécies de entrevista: de seleção, médica ou psicológica, jornalística, científica, com especialista, com celebridade etc. O gênero discursivo entrevista de seleção é frequente em contextos de trabalho. É utilizada por aqueles que se lançam no meio laboral. Trata-se de uma conversação face a face entre, no mínimo, duas pessoas, por meio de uma sessão de perguntas especificas para a ocasião, um encontro previamente marcado e de

interesse em comum: preencher uma vaga de trabalho. Quem domina a conversação é o entrevistador, que abre e fecha a entrevista. Já o entrevistado é o interessado na vaga, ele se dispõe a participar da seleção e fornecer as informações necessárias para que o entrevistador avalie seu perfil.

Para começar, os estudantes devem responder às questões que seguem e, *a posteriori*, estudar as características de entrevistas escritas para depois tratar das entrevistas orais praticadas em processos seletivos. Para isso, utilize o quadro "Atividades com uma entrevista transcrita". Explore os vários tipos de entrevista com os quais os alunos têm contato. Encontre elementos comuns entre elas e proponha uma breve definição. Solicite aos estudantes que façam anotações individuais no caderno.

Quadro 4 – Atividades com uma entrevista transcrita

Atividades com uma entrevista transcrita

Estudante, teste seus conhecimentos sobre o padrão de uma entrevista jornalística já transcrita, assinalando as alternativas que correspondam às características de uma entrevista jornalística. Para realizar a atividade, utilize a entrevista com Dr. Harold Koenig publicada nas páginas amarelas da *Revista Veja*[1]

( ) É um gênero jornalístico em que dois interlocutores interagem.
( ) Apresenta um entrevistador que pergunta e um entrevistado que responde.
( ) A entrevista jornalística objetiva divulgar as informações obtidas junto ao entrevistado e/ou formar a opinião pública.
( ) É sempre veiculada em periódicos impressos do tipo jornais e revistas.
( ) Geralmente é realizada oralmente e, após, transcrita para publicação.
( ) Destaca o entrevistado e suas colocações.
( ) Pode ser somente do tipo depoimento ou de perfil.
( ) Quando escrita, constitui-se de título, subtítulo, contextualização e perguntas e respostas.
( ) Pode ter falas do entrevistado em destaque, com aspas por exemplo.

Fonte: Adaptado de KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. *Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais.* Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

Aos alunos (antes da leitura): *Quais tipos de entrevistas você conhece? Existe aquela que veicula uma notícia, um depoimento, uma opinião ou ainda, um perfil. Como você as denomina? Algumas entrevistas são marcantes, você é capaz de lembrar uma com a qual você se identifique?*

Leve exemplos de entrevistas em variadas revistas de circulação nacional. Deixe que os alunos manipulem o material e façam seus comentários a respeito das entrevistas analisadas. Em seguida, entregue o quadro "Atividades com Entrevistas" aos alunos para eles resolverem a atividade, na qual eles terão de identificar os elementos que compõem a estrutura de uma entrevista. A atividade pode ser realizada em duplas. A seguir, é apresentado um gabarito. Em seguida, entregue cópia do quadro "Estrutura de uma entrevista de seleção" aos alunos para leitura e discussão coletiva.

Quadro 5 – Atividades com Entrevistas

Atividades com Entrevistas

1) Leia a entrevista com o psicólogo Filipe Martinenhi, publicada no *Jornal em Foco,* Brusque, SC, em 28 de abril de 2017, intitulada "Suicídio: 'O importante é que os pais se abram ao diálogo', diz psicólogo"[2].

2) Na entrevista com o psicólogo Filipe Martinenhi, indique as partes constituintes de uma entrevista, destacando: título, subtítulo, nome dos interlocutores, a data, o veículo de circulação e outros itens que você considerar relevantes.

3) Leia atentamente a entrevista "Ariano Suassuna diz que fez 'pacto com Deus' para terminar livro", concedida pelo escritor Ariano Suassuna e publicada no jornal *Folha de S. Paulo* em 23/12/2013[3], e responda oralmente às próximas questões:

- Durante as falas do entrevistado, Ariano Suassuna, percebe-se uma maneira muito peculiar de se expressar. Sua fala é característica de certa região brasileira. Qual? Destaque no texto alguns elementos que caracterizam a fala do entrevistado e que comprovem a sua resposta.
- Qual o grau de formalidade encontrado no texto? Ele é necessário?

- A qual público se destina essa entrevista? Quem são seus leitores?
- Sobre Caetana, qual sua relação com a morte?
- Essa entrevista foi inicialmente gravada e, em seguida, transcrita. Você considera que o texto está fiel ao que o entrevistado informou? Qual sua opinião sobre isso?
- Você conhece normas sobre transcrição? Se sim, quais pode citar? Já transcreveu algum texto? Se sim, como foi? Para que e para quem você produziu a transcrição? Gostou da experiência?

4) Assista a uma entrevista com Ariano Suassuna em vídeo e áudio. Depois, compare e liste as características dos dois modos de apresentação da entrevista (transcrita e audiovisual). Por fim, construa com os colegas de turma um quadro comparativo entre as entrevistas. Você encontrará no *YouTube* diversas opções de entrevistas, indicamos a seguir alguns links: https://www.youtube.com/watch?v=NoH6CCm457A; https://www.youtube.com/watch?v=kOFV8sbnI9c; https://www.youtube.com/watch?v=D4N4q4Mit2E. Acesso em: 04 nov. 2019.

Fonte: as autoras.

Figura 1 – Elementos de uma entrevista

Fonte: <http://www.psicologobrusque.com.br/blog/entrevista-com-o--psicologo-fillipe-martineghi-para-o-jornal-em-foco-sobre-suicidio-de-jovens/>. Acesso em: 04 nov. 2019. Marcações das autoras.

Quadro 6 – Estrutura de uma entrevista de seleção

Estrutura de uma entrevista de seleção

A estrutura de uma entrevista pode variar de acordo com a política da instituição contratante. O entrevistador, normalmente, mantém um esquema lógico de perguntas e somente avança para o tópico seguinte após ter explorado, suficientemente, o anterior.

Etapas conduzidas pelo entrevistador:

- Saudação inicial e aperto de mão.
- Momento de descontração para estabelecer o primeiro contato e medir a proximidade/intimidade entre os interlocutores, acalmar a ansiedade e o nervosismo.
- Informações sobre o meio familiar; demonstra interesse por aspectos biográficos, deixando-o mais à vontade para a entrevista, ponto de partida.
- Apresentação do currículo atualizado e sucinto, ou breve histórico profissional, ou acadêmico do candidato; descrição breve sobre a experiência profissional, as ocupações atuais e sobre a formação escolar/acadêmica; centrar atenções em experiências que contribuíram para sua formação e profissionalização.
- Questionamentos sobre a vaga para apreciação da função. Nesse momento, o entrevistador poderá fazer perguntas mais detalhadas a respeito de aspectos ligados à vaga e à sua capacidade de adaptar-se a ela. O entrevistado poderá questionar e tirar suas dúvidas.
- Apresentação dos termos e condições de trabalho.
- Perguntas adicionais.
- Despedida.

Fonte: Adaptado de: RODRIGUES, E. Entrevistas para emprego: "o candidato": gabinete de imagem e relações com o exterior. O Porto: Universidade do Porto, 2006. Disponível em: https://docplayer.com.br/7165116-Entrevistas-para-emprego-o-candidato.html. Acesso em: 04 nov. 2019.

Oficina 2 – Caracterizando o gênero discursivo entrevista de seleção: em uma entrevista de trabalho como a exibida no vídeo, alguns elementos são fundamentais para o bom andamento da conversação. Cumprimentos e apertos de mão são

esperados ao primeiro contato pessoal. A partir disso, os interlocutores assumem papéis definidos, quais sejam: entrevistador e entrevistado, cada um com interesses e objetivos próprios. As perguntas são de responsabilidade daquele que contrata e, por isso, ele as adapta às demandas da seleção. O entrevistado, por sua vez, responde aos questionamentos conforme aquilo que tem a oferecer. Ele procura usar uma linguagem mais formal, clara e coerente. Além disso, sua aparência, gestos e posturas devem demonstrar suas qualidades profissionais.

No começo desta sequência, os alunos dissertam se já participaram ou não de entrevistas de seleção para emprego, estágio, monitoria, trabalho temporário ou algo similar. Com base na informação recebida, discuta com eles como foi o desempenho naquele momento. Em seguida, analise coletivamente com a turma a desenvoltura de candidatos em alguns vídeos. Segue uma lista de sugestões e uma grade de análise. Promova uma conversa sobre as respostas obtidas na grade de avaliação do vídeo. Instrua os alunos a pesquisarem acerca da empresa ou instituição à qual os alunos se candidatarão a um processo seletivo. Isso poderá ser útil na entrevista.

Assista com os alunos o vídeo "Entrevista de emprego"[6] convide-os para preencher a grade de avaliação para entrevistas de seleção.

Quadro 7 – Grade para a avaliação da entrevista de seleção

	Grade para a avaliação da entrevista de seleção	Sim	Não
1	O entrevistador cumprimenta seu interlocutor no início da entrevista e agradece a participação no final.		
2	Os papéis do entrevistador e do entrevistado estão claramente definidos.		
3	As perguntas exploram a experiência pessoal do entrevistado e estão articuladas à proposta da entrevista.		

[6] Canal DESCONFINADOS no *YouTube* – Entrevista de emprego – 2017, 5m13s, disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=JI605uDlBEE&t=99s>. Acesso em 04 nov. 2019.

4	Existem perguntas que exploram a experiência profissional do entrevistado.		
5	Existem perguntas que revelam o aproveitamento de respostas do entrevistado.		
6	Há interação entre os interlocutores, revelada em gestos, sons e expressões faciais, criando uma impressão de naturalidade.		
7	O tratamento e a linguagem utilizados pelo entrevistador estão adequados ao seu entrevistado.		
8	O comportamento do entrevistado é condizente com a situação.		
9	O ambiente em que se passa a entrevista é ideal para a ocasião.		
10	Você concorda com a atitude da recrutadora em contratar o candidato?		

Fonte: as autoras.

Após a análise do material, discuta com os alunos sobre suas impressões e sensação. A seguir, estão algumas questões que podem ajudar a condução da conversa. Depois dessa discussão, peça a eles para resolverem as atividades do quadro "Atividades a respeito de entrevista e de qualidades e defeitos do profissional".

Aos alunos: *Certamente o conteúdo do vídeo o fez pensar no comportamento do entrevistado. Como poderia ter transcorrido a contratação? Você achou justa ou injusta a promoção dada ao vendedor no fim do vídeo? Por quê? Se você fosse o gerente, como se comportaria na seleção do entrevistado? Você o contrataria? Por quê? Que atitudes tomaria ao perceber o baixo desempenho do contratado? Por quê?*

Quadro 8 – Atividades a respeito de entrevista e de qualidades e defeitos do profissional

1) Responda:
   a) Quais podem ser as saudações utilizadas no momento da entrevista?
   b) E as despedidas?
   c) Sobre os aspectos biográficos, quais deles seriam os mais interessantes dizer ao entrevistador?

2) Dos cargos sugeridos abaixo, quais dúvidas poderiam surgir na hora da entrevista?		
CORRETOR Comissões + premiações pelo seu desempenho (sob avaliação). Na C* Imobiliária tem!! Integre-se a nossa equipe. Curriculum para: admvaga@empresa.com.br	CHEFE FISCAL P/ Escritório Contábil, experiência sistema domínio, apuração de impostos de empresas, simples, presumida, real e Speds fiscais. Salário a combinar + VA + VT. contratante@gmail.com	CONTROLLER FINANCEIRO Assistente financeiro, fiscal, contábil e analista fiscal. superior completo em: administração/ciências contábeis ou economia, com experiência. Atividades: gestão e análise de operações financeiras de aplicação e captação, elaboração e acompanhamento de fluxo de caixa, relatórios periódicos de clientes e fornecedores. Contato: contratante@hotmail.com
PIZZAIOLO E FORNEIRO Tratar (43) 99109-XXXX	COZINHEIRO(A) c/ exp. em cozinha industrial Tel (43) 99113-XXXX whats.	CONSULTOR DE VENDAS Vendas por telefone, chat e e-mail. Necessária experiência na área, conhecimentos de informática e que tenha boa comunicação. Interessados enviar CV p: geral@empresa.com.br

3) Analise a situação retratada a seguir:

Entrevistador: *"Qual você considera sua maior fraqueza?"*

Entrevistado: *"Bem, a minha memória não é das melhores. Não, espere. A minha indecisão. Não consigo me lembrar".*

Perguntar seus pontos fortes e seus pontos fracos são questões frequentes em uma entrevista. Você seria capaz de identificar os pontos fortes de um bom profissional? E de um bom aluno? Quais seriam? Liste-as. Depois, discuta-as com seus colegas, verificando as respostas iguais e as diferentes.

4) Faça uma autoanálise e liste alguns de seus pontos fortes e fracos, em seguida compartilhe o resultado com a turma.

Fonte: as autoras.

Oficina 3 – Ética Profissional: para iniciar a discussão a respeito da ética na sociedade, especialmente a ética profissional, peça aos estudantes para darem exemplos de atitudes éticas e antiéticas e para compartilharem com a turma as impressões. Em seguida, solicite que eles definam "ética" e "ética profissional". Realizadas as atividades, os alunos devem ler o texto "Entrevista de trabalho" de Lucio Luiz[7]. A posteriori, eles devem realizar as atividades do quadro que segue.

Quadro 9 – Atividades sobre entrevista de trabalho

Atividades com o texto "Entrevista de trabalho" de Lucio Luiz, e sobre comportamento em entrevistas
1) Atividade oral: Discuta com os companheiros de turma qual o perfil para o candidato ideal à vaga de vendedor de *donuts*.
2) Quais as principais características de uma entrevista de emprego presentes na crônica?
3) O argumento abaixo, utilizado pelo entrevistador é válido para a sociedade?
"Infelizmente, fica complicado para uma pessoa magra vender nossos produtos. Sabe como é… temos uma imagem a zelar. Ninguém confiaria num vendedor de donuts *magro. Ia parecer que nem nossos próprios funcionários comem as rosquinhas."*
4) Você concorda com a atitude do funcionário da *Amazing Donuts*? Faria igual? Por quê?
5) Você acha correto alguém não conseguir uma vaga de emprego por ser gordo ou por ser magro? Argumente.
6) Liste algumas "gafes" que podem transformar sua entrevista em um desastre.

Fonte: as autoras.

Promova com a turma uma discussão a respeito de ética no trabalho. Solicite uma conversa por parte dos alunos, na qual eles argumentarão sobre o posicionamento do entrevistador de-

[7] Disponível em: <http://www.papodegordo.com.br/2011/02/10/cronica-entrevista-de-emprego/>. Acesso em: 04 nov. 2019.

fendendo-o ou contrapondo-se a ele. Peça a eles para construírem um cartaz com imagens e texto para falar desses mandamentos, elencando os argumentos apresentados.

Aos alunos:

10 MANDAMENTOS DA ÉTICA PROFISSIONAL

1. Seja honesto, humilde e verdadeiro.

2. Nunca assuma compromissos que você não pode ou consegue executar.

3. Seja discreto. Mantenha sigilo de dados internos.

4. Faça críticas construtivas e de forma educada.

5. Respeite a privacidade de cada um.

6. Assuma as consequências dos seus atos.

7. Evite fofoca e especulações.

8. Respeite a hierarquia.

9. Reconheça o mérito alheio.

10 – Reconheça os seus erros.

Fonte: Adaptado de Marques (2018)

Retome o conceito de ética no trabalho e discuta-os com os alunos, verificando se houve um esclarecimento do termo. Em seguida, peça aos alunos para realizarem as atividades do quadro "Atividades a respeito de ética profissional".

Aos alunos:

Ética no Trabalho

Ética no trabalho é uma característica muito buscada em novos contratados. Ela mantém harmonia e confiança no local de trabalho, assim como, fora dele. Infelizmente, nem todos pensam igual e, por isso, a empresa precisar criar algumas regras para nortear o comportamento em local de trabalho e, também, preservar o trato entre todos.

Veja o conceito de ética no trabalho:

"A ética profissional é baseada nos comportamentos que são adequados para uma boa convivência em um ambiente corporativo. Ela pode estar descrita na política interna da empresa como o conjunto de normas e regras que devem ser seguidas pelos seus funcionários para o bom andamento dos processos e relacionamentos interpessoais".

Enfim, a ética profissional existe para manter o equilíbrio comportamental dentro do local de trabalho e, também, fora dele. Regras bem definidas e aplicadas garantem o bom convívio entre os colegas de trabalho.

Quadro 10 – Atividades a respeito de ética profissional

Ética Profissional

1) Observe a situação a seguir:

Patrão e empregado caminham. O patrão está bem vestido e fuma um charuto. O empregado utiliza uniforme e, em suas nádegas, há uma marca da sola do pé do patrão que diz: "Entenda, não é pessoal, precisei escolher entre você e o caviar..."

Fonte: Charge disponível em: *https://blogdomagno.com.br/ver_post.php?id=173229. Acesso em: 04 nov. 2019.*

a) Para você, há ética na atitude do patrão? Justifique.

b) Se fosse você na situação de empregador, como agiria nesse caso?

c) Há uma expressão popular subentendida na charge. Identifique-a.

2) Na condição de entrevistado, reflita sobre as respostas dadas em cada situação abaixo e apresente seu posicionamento à turma: O candidato foi coerente e correto? Ele merece a vaga? Justifique suas respostas.

Entrevistador: *"Diga um defeito seu."*

Entrevistado: *"Sou muito sincero."*

Entrevistador: *"Na minha opinião isso não é defeito."*

Entrevistado: *"Eu não me importo com sua opinião."*

Entrevistador: *"Diga uma qualidade sua."*

Entrevistado: *"Estou sempre pensando no futuro."*

Entrevistador: *"E o que você está esperando desse emprego?"*

Entrevistado: *"As férias."*

Entrevistador: *Por que você acha que devemos contratar você?"*

Entrevistado: *"Porque eu estou desempregado."*

3) Considere a seguinte questão e indique se ela está ou não de acordo com o conceito de ética no trabalho:

Irene, servidora pública de um TRT, atua na área de atendimento ao público. Irene procura conhecer bem o funcionamento de seu setor, ser eficiente, interessada e atenciosa no trabalho. Ela faz de tudo para que os clientes fiquem satisfeitos com os seus serviços, mesmo que tenha de ignorar algumas normas institucionais. Nessa situação, mesmo tendo boas intenções, a atitude de Irene é contrária ao correto comportamento profissional.

Fonte: Disponível em: https://www.aprovaconcursos.com.br/questoes-de-concurso/questoes/assunto/Etica+no+trabalho. Acesso em: 04 nov. 2019.

4) Dê exemplos que possam ilustrar cada um dos dez mandamentos da ética profissional discutidos na aula. Em quais situações seriam úteis?

10 MANDAMENTOS DA ÉTICA PROFISSIONAL

1. Seja honesto, humilde e verdadeiro.

2. Nunca assuma compromissos que você não pode ou consegue executar.

3. Seja discreto. Mantenha sigilo de dados internos.

4. Faça críticas construtivas e de forma educada.

5. Respeite a privacidade de cada um.

6. Assuma as consequências dos seus atos.

7. Evite fofoca e especulações.

8. Respeite a hierarquia.

9. Reconheça o mérito alheio.

10 – Reconheça os seus erros.

Disponível em: MARQUES, J. R. Os 10 mandamentos da ética profissional no trabalho. (15 mar. 2018). Disponível em: https://www.jrmcoaching.com.br/blog/os-10-mandamentos-da-etica-profissional-no-trabalho/. Acesso em: 04 nov. 2019.

5) Leia a frase de Frank Outlaw e depois responda às perguntas que seguem: "*Vigie seus pensamentos, eles se tornam palavras. Vigie suas palavras, elas se tornam ações. Vigie suas ações, elas se tornam hábitos. Vigie seus hábitos, eles formam seu caráter. Vigie seu caráter, ele se torna seu destino*." (Frank Outlaw).

a) As frases apresentam conteúdo ético? Por quê?

b) Como seria possível aplicar os conselhos apresentados na frase em nossa vida profissional, escolar e familiar?

6) Atividade oral: Ajude a Mafalda a desvendar o mistério do "indicador":

Fonte: Tira disponível em: http://agenda-digital.blogspot.com/2009/08/importancia-do-dedo-indicador.html. Acesso em: 04 nov. 2019.

Fonte: as autoras.

Oficina 4 – Orientações ao Candidato: incentive seus alunos a buscarem experiências com seus amigos e familiares, pessoas que já passaram por processos seletivos e foram entrevistadas. Eles devem compartilhá-las com o grupo. Quanto mais conhecerem o processo antes de participarem de um, mais entendimento sobre o assunto eles terão. Assim, estarão mais seguros e confiantes quando chegar o grande dia de serem entrevistados. Os estudantes devem assistir ao vídeo "Entrevista de estágio com Roberto Justus: imagem é tudo", observar e comentar como os entrevistados se portam diante de uma situação real de entrevista para estágio. Seguem sugestões de perguntas para guiar a conversa.

Aos alunos: atividade oral coletiva:

- *Como é desempenhado o papel do entrevistador?*
- *Como se comportam os candidatos?*
- *Como é a vestimenta dos candidatos?*
- *O ambiente onde a entrevista é realizada é condizente com a situação?*
- *Qual candidato passou mais confiança?*
- *Você acha que o nervosismo atrapalha o desempenho do candidato? Por quê?*
- *Todos os candidatos apresentaram seus currículos? Como foram apresentados? Que a forma de apresentação dos currículos diz sobre os candidatos?*
- *Você observou como o entrevistador olha fixamente no olho do candidato? Que isso representa para você?*

↳ *Você está de acordo com a escolha feita pelo entrevistador? Por quê? Se não, quem você escolheria e por quê?*

Assista com os alunos o vídeo "Entrevista de estágio com Roberto Justus: imagem é tudo"[8]. Leve-os a refletir sobre a disputa por uma vaga de trabalho.

Contexto: Programa exibido na *Rede Record,* no ano de 2012, em que o empresário Roberto Justus faz entrevistas para contratar estagiários para a emissora de televisão. Na época, o tema em debate era a imagem, portanto, o foco foi analisar como as pessoas se preocupam com a sua imagem em uma entrevista de emprego. Crendo que esse conteúdo é algo útil aos telespectadores, o apresentador e entrevistador demonstra sua preocupação dizendo que é para o público saber "o quanto é importante a primeira impressão que você causa numa entrevista de emprego", "eu acho que, talvez, seja o lugar mais importante que você deva causar uma boa impressão".

Para entender melhor o que significa a primeira impressão em uma entrevista de emprego, assista com os estudantes ao vídeo "Primeira impressão"[9] e reflita sobre os conselhos dados por um recrutador experiente.

Aos alunos: atividade oral coletiva:

↳ *Qual dos conselhos exibidos no vídeo você achou mais útil? Por quê?*

↳ *Você está de acordo em dizer que a primeira impressão que causamos é importante? Por quê?*

↳ *Teria algum conselho para compartilhar que ache útil e que não está no vídeo? Qual seria?*

↳ *Qual impressão você acha que causaria ao conhecer uma pessoa neste momento? Por quê?*

---

8 *YouTube* – 2012, 12m48s, disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?-v=Pq6sNZGnOVk&t=20s>. Acesso em: 04 nov. 2019.

9 *YouTube* – Primeira impressão: entrevista de emprego, 2017, 1m34s, disponível em: <https://www.Youtube.com/watch?v=x8uxQcNq-7Q>. Acesso em: 04 nov. 2019.

Peça para realizarem as atividades sobre imagem pessoal. Em seguida, separe a turma em equipes de, no máximo, quatro alunos; distribua revistas, jornais, panfletos, catálogos etc. e material para confeccionar cartazes. Solicite aos estudantes que construam cartazes com esse material, recortando pessoas em diversas situações cotidianas. Em seguida, construam significados sobre a identidade dessas pessoas e sobre o ambiente físico no qual elas estão inseridas. Eles devem explorar a maneira de vestir, os gestos, a postura, o olhar, os objetos etc., tudo que seja importante para o entendimento do contexto ilustrado mediante a linguagem corporal e visual. As equipes devem ser convidadas a expor seus trabalhos oralmente. E depois, colar os cartazes produzidos em murais na sala de aula ou em outro espaço na escola.

Quadro 11 – Atividades sobre imagem pessoal

Imagem Pessoal

1) Qual a importância da vestimenta na entrevista de seleção?

2) Atividade oral: Discuta com seus colegas a importância da imagem corporativa e a valorização da aparência.

3) Com base no texto *Entrevistas para emprego: "o candidato",* de Rodrigues (2006)[5], elabore em equipe uma apresentação oral a respeito de recomendações ao candidato. Serão três equipes. Cada uma ficará com um dos seguintes tópicos: recomendações em geral, linguagem corporal e vestimenta. Cada apresentação deve ter de 15min a 20min.

4) Dentre os inúmeros testes que poderão aparecer no roteio da entrevista, um deles é bem conhecido por testar o poder de argumentação, linguagem e carisma do candidato. O teste consiste em convencer o entrevistador que o seu produto é o melhor. Faça-o! Selecione um objeto e venda-o à sua turma.

5) Para termos mais consciência do papel da linguagem corporal na comunicação cotidiana, podemos incorporar algumas situações hipotéticas e demonstrá-las mediante uma brincadeira bem simples. Vamos simular algumas situações?

- Você está passeando com seu cachorro quando tropeça e fica muito irritado.

- Você está assistindo um filme de terror e está muito assustado.

- Você está comendo um sanduíche e parece não gostar.

- Você está correndo em uma maratona e chega em primeiro lugar.

- Você acabou de fechar o carro com as chaves dentro e fica desesperado.

- Você está fazendo sinal para o ônibus e ele passa sem parar. Você fica enfurecido.

- Você está esperando alguém e fica entediado.

- Você está assistindo a um jogo de futebol e está nervoso.

- Você está falando com alguém e parece apaixonado.

- Você está na sala de aula e parece desinteressado.

- Você está se arrumando e parece ser muito vaidoso.

6) Assista ao vídeo e descreva detalhadamente as falhas de cada tentativa de entrevista fracassada[6]:

Fonte: as autoras.

As atividades do quadro que segue complementam as discussões realizadas até aqui. Peça aos estudantes para lerem os textos e resolverem em duplas as atividades, que deverão ser registradas no caderno. Com base nos resultados das atividades, retome alguns aspectos trabalhados, especialmente os que se referem ao uso da língua portuguesa. Se for necessário, trate de temas como variação e adequação linguísticas.

Quadro 12 – Atividades sobre a música "Meu nome é trabalho" a primeira produção dos alunos

Atividades

1) Escute a música "Meu nome é trabalho", de Arlindo Cruz, e em seguida, responda às questões. Abaixo segue um trecho da música.

Meu nome é trabalho

Compositor e Intérprete: Arlindo Cruz

Meu nome é trabalho mas eu tô pegado

A fim de um cascalho vou pra todo lado

Tenho cinco pirralhos chorando um bocado

Vê se quebra o galho doutor, tô desempregado

Me arranja um trabalho doutor, tô desempregado [...]

Fonte: Disponível em: https://www.vagalume.com.br/arlindo-cruz/meu-nome-e-trabalho.html. Acesso em: 04. Nov. 2019.

a) Analise a linguagem utilizada pelo eu-lírico da música. Será que está de acordo com o contexto? Qual sua opinião?

b) A quais contextos essa forma de falar estaria adequada? Justifique.

c) Sobre os argumentos apresentados, são suficientemente bons para convencer que ele precisa de um trabalho? Justifique.

d) Por meio das características dadas pelo eu-lírico, trace o perfil de experiência dele.

2) Ouça as gravações da primeira entrevista que você e sua equipe produziram e analise a linguagem empregada por vocês:

- Como vocês empregaram a língua portuguesa: mais formalmente, mais informalmente, com ou sem gírias etc.?
- O modo de falar estava adequado ao contexto? Justifique.
- Há palavras ou expressões inadequadas ao contexto de trabalho. Se sim, quais? Por quê? Substitua-as por outras que considerem mais convenientes ao ambiente profissional.
- É clara a pronúncia das palavras? Justifique.
- O tom e a velocidade da voz são adequados? Justifique.
- A imagem apresentada está adequada, é positiva? Justifique.
- A postura apresentada está adequada? Justifique.
- Liste os aspectos positivos e negativos dessa primeira entrevista. Em seguida, apresente modos de melhorar os pontos negativos.

Vocês podem se fundamentar no texto de Rodrigues (2006)[7] e nos vídeos com Roberto Justus para realizar a atividade.

Solicite aos estudantes para, em duplas, ensaiar os cumprimentos iniciais e finais da entrevista. Durante a realização da atividade, caminhe pela sala corrigindo o que for necessário. Depois, proponha aos alunos a encenação de uma entrevista em contextos diferentes. Abaixo, seguem sugestões de situações que eles podem representar.

Aos alunos: propostas para a encenação:

- *vendedor de uma loja de moda alternativa para um público jovem;*
- *recepcionista de um escritório de advocacia;*
- *vendedor de uma loja de peças de carro;*
- *caixa de supermercado;*
- *garçom de um restaurante chique.*

Observação: Os alunos poderão apresentar novas propostas conforme seus interesses e demandas da região onde vivem.

Produção Final: você deve criar uma situação em que seus alunos sejam entrevistados para uma seleção (de emprego, de estágio ou outra, tal como presidente do grêmio estudantil ou de turma). Não havendo demanda para isso no momento, considere o seguinte: convide um profissional para realizar o papel do entrevistador em um processo de seleção ou você mesmo pode ser o entrevistador. Para essa atividade, os alunos concorrerão à vaga de aluno destaque da turma. Aquele que melhor se sair na entrevista será o vencedor. A escolha deve ser realizada pela turma. Peça autorização para gravar as entrevistas, a fim de avaliá-las posteriormente. Para finalizar, após ter os apontamentos do desempenho individual dos estudantes, dê-lhes um retorno (um *feedback*), apresentando os pontos positivos e negativos. O quadro que segue apresenta critérios para avaliar. Sinta-se à vontade para acrescentar ou retirar critérios conforme seus alunos. Você também pode utilizar a grade para a avaliação da entrevista de seleção. Compare a primeira com a última produção, a fim de ver a melhor no desempenho por parte do discente.

Quadro 13 – Critérios avaliativos

Critérios	Observações
↳ Interação ↳ Comprometimento ↳ Comportamento linguístico ↳ Uso adequado da linguagem verbal formal ↳ Uso adequado da linguagem corporal ↳ Segurança ↳ Utilização das orientações para o candidato ↳ Conteúdo apreendido nas oficinas.	

Fonte: as autoras.

Prática Final: a sequência de atividades terminou. Esta última atividade prática deverá ser realizada, preferencialmente, no laboratório de informática ou por meio do *smartphone* dos estudantes. Dessa forma, você poderá acompanhar e orientar a busca pela vaga ideal, utilizando os conhecimentos adquiridos pelos alunos e suas habilidades com a tecnologia. Eles devem acessar a alguma página eletrônica (nacional ou local) de empresa e se cadastrar. A ideia é que eles se candidatem a uma vaga e possam passar por um processo seletivo real fora da instituição escolar. Se você tiver a oportunidade, converse com o diretor de recursos humanos (RH) de alguma empresa de sua cidade ou de alguma central de estágios e organize uma rodada de entrevistas com seus alunos. Veja se é possível que você participe das interações e que as entrevistas ocorram na escola. Se não puderem ser na instituição de ensino, é preciso organizar com a direção do colégio e com os pais a ida dos alunos ao local onde serão entrevistados. A seguir, estão sugestões de páginas eletrônicas para cadastro de candidatos a uma vaga de emprego. Algumas dicas de como se preparar e como agir em uma entrevista estão no quadro que segue.

- www.empregos.com.br
- https://www.web-emprego.com/
- www.vagas.com.br

Quadro 14 – Orientações para uma entrevista de sucesso

Orientações para uma entrevista de sucesso
➪ Prepare-se
• Certifique-se de chegar no horário. • Estar vestido adequadamente (como um profissional), não estar mascando chicletes ou balas, ter cuidado com hálito, ter os cabelos bem penteados. • Mulheres devem utilizar acessórios discretos e maquiagem suave. • Possuir em mãos o currículo em ótimas condições de apresentação (limpo, em uma pasta, em papel A4 branco etc.). • Deixar o celular no modo silencioso, avião ou desligado. • Ter realizado uma pesquisa a respeito da instituição contratante.
➪ Durante a entrevista
• Ao chegar, cumprimentar entrevistador adequadamente com um aperto de mãos firme. • Cuidar da linguagem corporal. • Fazer contato visual com o entrevistador. • Demonstrar autoconfiança. • Controlar a movimentação das mãos para não ser exacerbada. • Ter anotações sobre a instituição que o está entrevistando, pesquisar dados concretos e os utilizar se necessário. • Aguardar o entrevistador terminar as perguntas para começar a respondê-las. • Falar pausadamente, transmitindo sinceridade por meio de suas palavras.

- Não utilizar gírias, clichês, provérbios ou palavras de baixo calão.
- Empregar um tom de voz agradável, sem falar muito baixo nem elevar demais a voz.
- Ser simpático, mas evitar intimidade com o entrevistador.

↳ Depois da entrevista

- Perguntar em quanto tempo terá a resposta sobre a entrevista.
- Agradecer a oportunidade dada.
- Despedir-se adequadamente com aperto de mãos firme.
- Aguardar o contato da empresa.

Por Juliana Moratto e Letícia J. Storto

Fonte: as autoras.

Considerações finais

O gênero oral "entrevista de seleção" foi a opção dentre tantos gêneros discursivos para ser trabalhado no Ensino Médio, buscando preparar jovens para enfrentar esse tipo de evento social com orientações para atingir seus objetivos. Alguns cursos médios ou técnicos apresentam essa lacuna na formação do aluno, deixando de prepará-lo para essa situação profissional. Desse modo, esta sequência de atividades visou a preencher essa lacuna, contribuindo com o trabalho com a oralidade por meio do gênero entrevista de seleção.

A sequência de atividades foi desenvolvida de forma a refletir sobre a vida do trabalhador neste país. Nos encontros, foram estudados conteúdos de linguagem, ética e comportamento.

Espera-se que esta sequência de atividades possa propiciar aos discentes a ampliação dos conhecimentos para a produção do gênero em tela, diversificando seu modo de encarar a oralidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: Acesso em: 22 jun. 2020.

DESCONFINADOS (canal). **Entrevista de emprego**. 2017. (5m13s). Disponível em: https://www.*Youtube*.com/watch?v=JI605uDlBEE&t=99s. Acesso em: 22 jun. 2020.

JUSTUS, R. **Entrevista de estágio com Roberto Justus:** imagem é tudo. 2012. (12m48s). Disponível em: https://www.*Youtube*.com/watch?v=Pq6sNZGnOVk&t=20s. Acesso em: 22 jun. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a e escrita**: atividades de retextualização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, J. R. **Os 10 mandamentos da ética profissional no trabalho**. (15 mar. 2018). Disponível em: https://www.jrmcoaching.com.br/blog/os-10-mandamentos-da-etica-profissional-no-trabalho/. Acesso em: 22 jun. 2020.

OS ESTAGIÁRIOS (filme). **A entrevista**. 2013. (2m03s). Disponível em: https://www.*Youtube*.com/watch?v=6lNIdux_9xU&t=47s. Acesso em: 22 jun. 2020.

RODRIGUES, E. **Entrevistas para emprego***:* "o candidato": gabinete de imagem e relações com o exterior. O Porto: Universidade do Porto, 2006. Disponível em: https://docplayer.com.br/7165116-Entrevistas-para-emprego-o-candidato.html. Acesso em: 22 jun. 2020.

Avaliação escolar: múltiplas possibilidades de investigação e acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem

Paula da Silva Rissi
Simone Luccas

Considerações iniciais

Este capítulo tem o intuito de evidenciar a categorização e a análise dos dados coletados nas atividades avaliativas, aplicadas no decorrer e ao término da implementação do curso "Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas", destinado aos professores interessados, atuantes ou não. Nesse curso foram apresentados os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e alguns procedimentos avaliativos (Avaliação por Pares, Avaliação em Fases e Autoavaliação), que podem ser utilizados ao aferir o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar. A avaliação de cunho formativo foi o recurso mais visto e utilizado durante o curso, tendo em vista que o intuito foi o de expor os benefícios que este tipo de avaliação promove, incentivando também os professores a o utilizar em suas aulas.

A avaliação formativa permeia os processos de ensino e de aprendizagem, mostrando-se como um recurso que evidencia, por meio de seus instrumentos, o desempenho do aluno, à medida que o acompanha em seu desenvolvimento na execução das atividades realizadas. Por ocorrer de maneira processual, viabiliza

também a identificação das habilidades e das dificuldades manifestadas pelo aluno, durante o aprendizado. À vista disso,

> A avaliação dita formativa tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória ou certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada na acção de 'formação', de ser incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades. (HADJI, 1993, p. 64)

Considerando isso, é possível observarmos o vínculo inerente desse tipo de avaliação com o planejamento e a prática docente, atuando a favor da aprendizagem, por priorizar resultados qualitativos decorrentes do processo e não somente de um momento privilegiado, que ocorre somente ao final dele.

A avaliação de cunho formativo fornece, em diferentes momentos, um *feedback* a respeito do que está ocorrendo, informando tanto ao professor quanto ao aluno de como estão se desenvolvendo os processos de ensino e de aprendizagem. Propicia também, por meio do *feedback*, uma relação de diálogo e de confiança entre eles, por favorecer a comunicação e auxiliar no aprendizado.

A avaliação é uma via de mão dupla que beneficia o professor e o aluno. Ao professor, por orientá-lo em suas ações, direcionando-o em sua prática, a fim de indicar quais as estratégias mais adequadas a serem utilizadas mediante as informações coletadas, conduzindo a ações que possam suprir as necessidades dos alunos e promover o aprendizado. Ao aluno, por apontar o trajeto a ser percorrido, ao indicar o que está ocorrendo de maneira satisfatória e o que ainda precisa ser melhorado, instigando-o a desenvolver a sua autonomia e o seu senso crítico-reflexivo.

Sendo assim, é vital que o professor tenha uma formação consistente, que lhe permita desenvolver habilidades para agir de maneira dinâmica, instigando os alunos a realizarem atividades que exijam deles competências distintas, com um grau de dificuldade coerente, de modo que possam evidenciar e ampliar suas capacidades. Em função disso, torna-se cada vez mais necessário que os professores busquem por formação que oportunizem, não somente o conhecimento das avaliações de cunho formativo, mas também que os habilitem a praticá-las satisfatoriamente. Também é vital que se conscientizem da eficiência e dos resultados positivos decorrentes desse tipo de avaliação, de maneira que possam também disseminar esse pensamento.

Tendo em vista essa necessidade, elaboramos e implementamos o curso, que foi realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná, com professores que atuam na Educação Básica e/ou no Ensino Superior.

O intuito do curso foi disseminar práticas avaliativas ainda incipientes em nosso país; desse modo, projetamos que, quanto maior fosse a quantidade de participantes, maior seria o nosso público e a influência que poderíamos exercer em nosso contexto sociocultural. Sendo assim, disponibilizamos a inscrição do curso para todos os interessados em realizá-lo, independente da formação ou cargo desempenhado, podendo ou não ser licenciado, incluindo estudantes de todos os cursos da universidade. Essa não restrição dos participantes fez com que houvesse sessenta inscritos, superando a quantidade prevista por nós, que permitiria no máximo trinta participantes.

Ao analisarmos as informações expressas nas inscrições, observamos que muitas delas eram de alunos regulares do Programa de Pós-Graduação em Ensino, oferecido pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, no *Campus* de Cornélio Procópio. Sendo assim, todos já haviam realizado a disciplina obrigatória de "Avaliação e Prática Docente", ministrada pela Professora Doutora Simone Luccas e, portanto, teriam participado de discussões, efetuado leituras de textos

teóricos e vivenciado algumas das práticas avaliativas, que seriam apresentadas e propostas por nós no decorrer do curso. Isso resultaria em dados diferentes dos apresentados pelos participantes que ainda não tinham tido essa influência. Sendo assim, houve a necessidade em distribuir os participantes em duas turmas: a primeira turma, composta por professores da rede e licenciados; a segunda turma constituída por alunos do mestrado, que participaram da disciplina referente à avaliação.

Em função do considerável número de participantes, optamos por analisar somente os dados da primeira turma, composta por professores e licenciados, pois ela representava o panorama dos professores presentes nas instituições escolares atualmente, os quais têm pouco ou nenhum conhecimento de teorias e informações consistentes acerca da avaliação, sobretudo no que tange à de cunho formativo.

Perfil dos participantes

Ao elaborar o formulário de inscrição, primamos por informações que permitissem traçar um perfil prévio dos participantes, a fim de atender satisfatoriamente às necessidades e aos interesses evidenciados por eles. Ao analisar os dados coletados, observamos que o público era muito diferenciado, pois advinham de cinco municípios, tinham formações variadas e atuavam em cargos distintos.

O Quadro 01 permite evidenciar essa diversidade, ainda que a quantidade de integrantes do município de Cornélio Procópio se sobressaia, em função do curso ter sido realizado nessa mesma localidade.

Quadro 01 - Município onde residem

MUNICÍPIO	ESTADO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Bandeirantes	Paraná	02
Congonhinhas	Paraná	01
Cornélio Procópio	Paraná	12
Itambaracá	Paraná	02
Palmital	São Paulo	02

Fonte: as autoras.

Embora os participantes fossem oriundos de cidades distintas, pudemos observar, por meio das atividades e discussões realizadas, que a noção tida por eles a respeito da avaliação, a maneira como ela é elaborada e aplicada, bem como as dúvidas e aflições que a circundam, são comuns à maioria, independente do local onde atuam.

O Quadro 02 mostrou que grande parte dos participantes lecionam em instituições escolares ou trabalham em locais relacionados a elas, tornando possível obter um panorama de como o processo avaliativo ocorre em instituições e em níveis distintos.

Quadro 02 - Instituição na qual lecionam

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Colégio ou escola pública	08
Colégio ou escola privada	04
Universidade ou faculdade pública	03
Universidade ou faculdade privada	01
Secretaria de Estado da Educação	01
Nenhuma	02

Fonte: as autoras.

A seguir, o Quadro 03 demonstra que a maioria dos participantes desempenhava o cargo de professor e, quem não atua-

va, era lincenciado e, portanto, tinha contato com o âmbito escolar, o que permitiu que refletissemos a respeito dos anseios e dificuldades expressas por eles, quanto ao processo avaliativo.

Quadro 03 - Cargo desempenhado atualmente

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Professor	15
Pedagogo	02
Assistente administrativo	01
Nenhum	01

Fonte: as autoras.

No que se refere ao tempo de atuação dos integrantes na docência, o Quadro 04 expressa que havia participantes atuando há períodos muito distintos, variando de nenhum a mais de vinte e cinco anos de carreira. Essa heterogeneidade enriqueceu muito o curso, sobretudo, nas discussões que permitiram relatar experiências e noções tidas acerca das práticas avaliativas sob diferentes perspectivas.

Quadro 04 - Há quantos anos atua no magistério

HÁ QUANTOS ANOS ATUA NO MAGISTÉRIO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Nunca atuou	02
De 01 a 05 anos	04
De 06 a 10 anos	06
De 11 a 15 anos	03
De 16 a 20 anos	01
De 21 a 25 anos	01
Acima de 25 anos	02

Fonte: as autoras.

Por fim, apresentamos no Quadro 05, as áreas de formação dos participantes, porém contemplamos somente a área principal na qual eram formados, pois a maioria possuía mais que

uma. A pluralidade da formação deles viabilizou a observação e análise de como se dá a avaliação em diferentes áreas e sob perspectivas distintas.

Quadro 05 - Área principal de formação

ÁREA PRINCIPAL DE FORMAÇÃO	**QUANTIDADE DE PARTICIPANTES**
Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura	01
Graduação em Matemática - Licenciatura	03
Pedagogia	07
Letras	02
Enfermagem	02
Graduação em Medicina Veterinária - Bacharelado	01
Educação Física	01
Geografia	01
Administração	01

Fonte: as autoras.

Na próxima seção, utilizaremos a Análise Textual Discursiva para analisar os resultados obtidos das atividades avaliativas realizadas pelos participantes. A maioria das avaliações foi realizada na modalidade *online*, em concordância com a turma, tendo em vista que não havia tempo hábil para realizá-las em sala de aula e que facilitaria a resolução dela, considerando que poderia ser executada em um momento mais oportuno, pelo participante.

Abordagem metodológica de análise textual discursiva

Para que possamos organizar e analisar os dados coletados, obtidos por meio das atividades avaliativas realizadas no decorrer do curso "Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas", utilizamos como subsídio teórico a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007). De acordo

com os autores, "a *análise textual discursiva* corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos." (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11, grifo do autor). Para tanto, os autores defendem que

> ... a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do 'corpus'[1], a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11, grifo do autor)

Sendo assim, a análise textual discursiva é norteada por procedimentos que seguem uma ordem linear, dividida em momentos, que constituirão o ciclo de análise em sua totalidade. Em um primeiro momento é realizada a desmontagem dos textos, que ao serem explorados deve-se fazer a princípio:

> ... uma incursão sobre o significado da leitura e sobre os diversificados sentidos que ela permite construir a partir de um mesmo texto. Daí nos movemos para tratar do 'corpus' da análise textual, atingindo, a partir disso, o cerne desse primeiro elemento da análise, que é a desconstrução e unitarização dos textos do corpus. (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 13, grifo do autor)

De acordo com Moraes e Galiazzi (2007, p. 18), ao realizar uma análise são requeridas "a desconstrução e a unitarização do

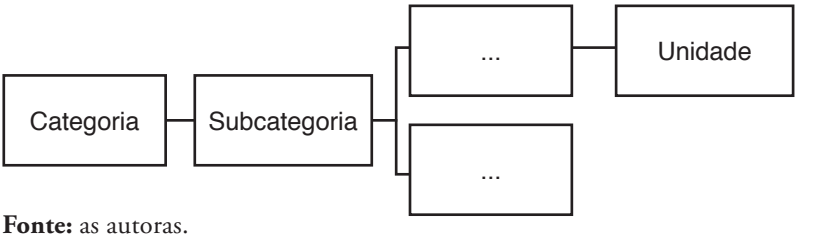
---

[1] A análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado 'corpus'. Este representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa. (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16, grifo do autor).

'corpus' [que] consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos [...]". A fragmentação dos textos pode dividir-se em partes com diferentes dimensões e ocorrer de acordo com o propósito tido por quem os analisa. Dessa "[...] desconstrução dos textos surgem as *unidades de análise*, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 18, grifo do autor). Essas unidades de análise podem ser construídas "[...] em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas 'a priori', como de categorias emergentes" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 19, grifo do autor).

Tendo em vista essas considerações e consoante as pesquisas desenvolvidas pelos autores em questão, intitulamos as divisões do texto em categorias de análise, se necessário, em subcategorias de análise e, em unidades de análise. Ficando organizados estruturalmente conforme o Quadro 06.

Quadro 06 - Processo de categorização



Fonte: as autoras.

Com base nesses princípios, foram analisados os dados obtidos a partir da aplicação do curso. Para tanto, faz-se necessário que apresentemos, anteriormente, o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa, para que compreendamos a diversidade do público atendido, que permitiu traçar um panorama a respeito de como a avaliação é vista e aplicada em diferentes áreas e níveis de ensino.

Análise dos dados

A análise dos dados seguiu os procedimentos norteadores da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2007).

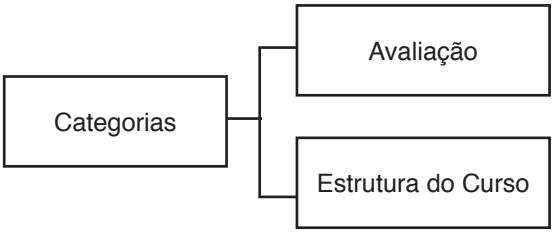
A fim de facilitar a organização e o entendimento da análise dos resultados obtidos, optamos por elaborar uma codificação intitulando-a do seguinte modo:

- P1, P2, P3, ..., P19: referem-se aos participantes que integraram o curso.
- E1, E2, E3 e E4: correspondem aos encontros em que as atividades foram realizadas.
- AD: representa a avaliação diagnóstica.
- AF: diz respeito à avaliação em fases.
- AP: equivale à avaliação por pares.
- AE: condizente à autoavaliação do participante acerca do aproveitamento do encontro.
- AC: remete-se à autoavaliação do integrante a respeito do desempenho tido por ele no decorrer do curso.
- SAC: refere-se à síntese avaliativa do curso, realizada ao final.
- Q1, Q2, Q3, ..., Q6: especificam qual a questão que está sendo mencionada.

Em função da quantidade expressiva de excertos coletados, optamos por evidenciar apenas dois deles em cada subcategoria e unidade. A seleção desses excertos foi estabelecida a partir da coerência e completude evidenciadas pelas respostas.

Ao analisarmos os dados coletados, definimos previamente duas categorias, conforme a Figura 01.

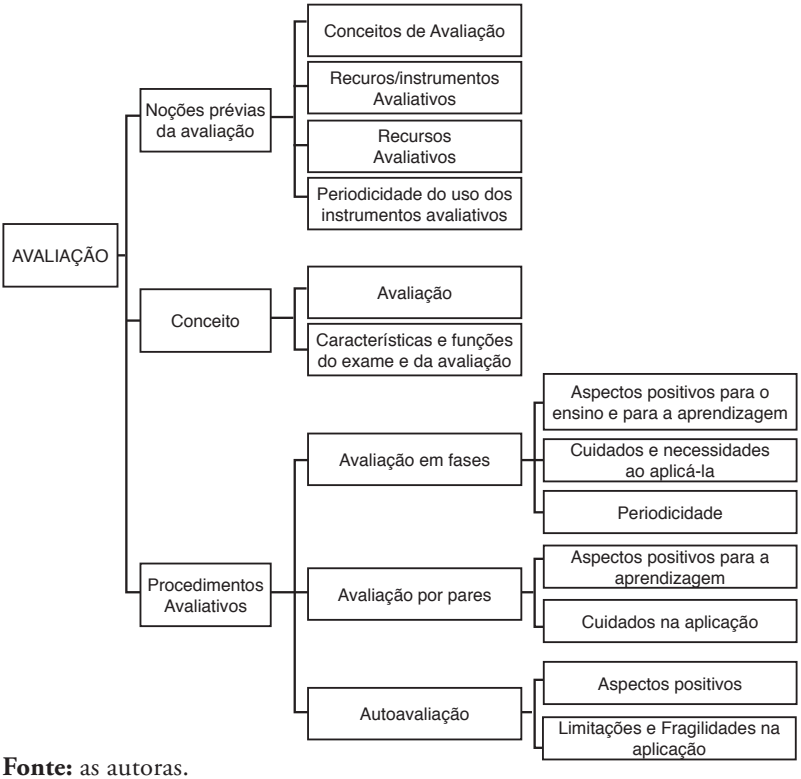
Figura 01 - Categorias selecionadas para a análise



Fonte: as autoras.

As categorias prévias foram mantidas e não houve a incidência de categorias emergentes. Sendo assim, a seguir, apresentaremos a análise da categoria "Avaliação", a qual se estruturou, como evidenciado na Figura 02.

Figura 02 - Categorização da avaliação



Fonte: as autoras.

Norteados por essa categorização, detalharemos os elementos constituintes de cada uma dessas divisões. À vista disso, no Quadro 07, apresentaremos as noções prévias tidas pelos participantes, acerca da avaliação, evidenciadas pela avaliação diagnóstica.

Quadro 07 - Noções prévias da categoria avaliação

Categoria: Avaliação Nesta categoria são apresentados os excertos pertinentes às noções prévias que os participantes possuem acerca da avaliação, bem como qual o conceito de avaliação, procedimentos avaliativos e tipologia de avaliação construídos no decorrer e posteriormente ao curso.
Subcategoria: Noções prévias da avaliação Nesta subcategoria são apresentados excertos oriundos da avaliação diagnóstica, que evidenciaram as noções prévias que os participantes possuíam do conceito de avaliação, dos recursos e instrumentos avaliativos que são utilizados por eles, bem como a periodicidade com que as atividades avaliativas eram realizadas em suas aulas. Esta subcategoria contém três unidades apresentadas a seguir.
Unidade: Conceitos de avaliação "*Avaliar é utilizar metodologia para a verificação da aprendizagem e para avaliar ainda, se os objetivos propostos pelo docente foram alcançados, durante ou no decorrer do ensino.*" (P2/E1/AD/Q1) "*Avaliar é verificar o desempenho do aluno face ao conhecimento apresentado, acompanhar seu desenvolvimento e ao mesmo tempo, avaliar seu trabalho de professor para tomar decisões sobre o que precisa ser mudado ou melhorado.*" (P3/E1/AD/Q1)

Unidade: Recursos/instrumentos avaliativos "*Eu avalio em todos os momentos, vendo a participação dos alunos ao longo das aulas, mas sobretudo são avaliados nos momentos de apresentação de trabalhos, entrega de trabalhos em dia , também, nas avaliações previstas dos conteúdos trabalhados*." (P18/E1/AD/Q3)
"*Normalmente avalio durante as explicações, questionando para ver se os alunos estão compreendendo e assimilando. Durante a realização de atividades em sala e tarefas de casa. Durante apresentações de trabalhos e, também, com as avaliações bimestrais obrigatórias.*" (P10/E1/AD/Q3)
Unidade: Periodicidade do uso dos instrumentos avaliativos "*A avaliação deveria ser contínua e acontecer em todos os momentos dedicados ao ensino e a aprendizagem. Porém, em muitas áreas ela ocorre de forma pontual, ou seja, a avaliação é bimestral ou trimestral. Vale ressaltar que o próprio regimento institucional preconiza, por exemplo, que se faça duas avaliações semestrais, nos cursos anuais.*" (P2/E1/AD/Q2) *"A todo momento estamos avaliando nossos alunos, mas existem momentos específicos em que a avaliação é realizada de maneira formal, até mesmo por exigências burocráticas, para aferição de nota ou conceito.*" (P3/E1/AD/Q1)

Fonte: as autoras.

Na categoria avaliação, pudemos observar as noções tidas pelos participantes, que contemplam, desde as percepções prévias tidas por eles, até a ampliação dessas noções, observadas posteriormente à implementação do curso. Foram também evidenciadas as distinções percebidas quanto às características e funções opostas desempenhadas pela prática do exame e da avaliação. No desenvolvimento desta categoria, percebeu-se a inclusão dos procedimentos avaliativos, os quais foram

vivenciados pelos participantes. A partir dessas vivências eles pontuaram alguns aspectos positivos para o ensino e para a aprendizagem, bem como alguns cuidados a serem tomados ao elaborar e aplicar esses procedimentos.

A categoria 'Avaliação' contemplou excertos que expõem as noções manifestadas pelos participantes, ao realizarem as atividades avaliativas propostas. Essas informações foram coletadas anteriormente, no decorrer e posteriormente à implementação do curso, a fim de analisarmos qual a influência que o curso promoveu nos participantes e em que medida essas noções foram ampliadas.

A subcategoria 'noções prévias da avaliação' foi composta por três unidades: conceitos de avaliação, recursos/instrumentos avaliativos e periodicidade do uso dos instrumentos avaliativos. Esses resultados são oriundos da avaliação diagnóstica, realizada no início do curso, antes que qualquer comentário fosse feito.

Na unidade 'conceitos de avaliação', foi evidenciado pelos participantes, que a avaliação beneficia o aluno à medida que viabiliza a identificação do desempenho e aprendizagem apresentados por ele, bem como também favorece ao professor, por permitir a reflexão acerca dos resultados obtidos, a fim de identificar se os objetivos foram ou não atingidos e, se as estratégias de ensino estão sendo satisfatórias ou necessitam de intervenções.

Na unidade 'recursos/instrumentos avaliativos' os participantes indicaram alguns dos instrumentos avaliativos utilizados por eles no decorrer das aulas, destacando entre eles: trabalhos orais e escritos, atividades de fixação, avaliações escritas, dentre outros.

No que tange à unidade 'periodicidade do uso dos instrumentos avaliativos', os participantes apontaram a necessidade de se realizar a avaliação de maneira contínua, fazendo uso dela para acompanhar o desempenho do aluno, assim como a eficácia das estratégias metodológicas utilizadas no ensino. Contudo, também ressaltaram que as atividades avaliativas

geralmente ocorrem em momentos privilegiados e pontuais, sendo realizadas em função do cumprimento de questões predominantemente burocráticas, para suprir exigências do sistema que prima por índices quantitativos.

Mediante os excertos apresentados, a noção tida pelos participantes a respeito da avaliação e as funções desempenhadas por ela, enquanto recurso que beneficia tanto o professor quanto o aluno, é corroborada por Hoffmann (2014, p. 126), ao considerar que:

> As tarefas avaliativas são instrumentos de dupla função para professores e alunos:
>
> - para o professor são elementos indispensáveis de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos bem como elementos de reflexão sobre o direcionamento de sua ação pedagógica;
>
> - para o alunos representam a oportunidade de reorganização do pensamento ao ter de expressarem os conhecimentos adquiridos para outras pessoas, suscitam a sua evolução em múltiplas linguagens, bem como oportunizam a metacognição sobre os próprios conhecimentos e procedimentos de aprendizagem. (HOFFMANN, 2014, p. 126).

No que tange aos instrumentos avaliativos utilizados, foram citados pelos participantes alguns que são mais recorrentes na sua prática. Quanto a isso, Hoffmann (2014, p. 121) ressalta que esses instrumentos "[...] devem se constituir em tarefas menores, frequentes e gradativas, que entrem em sintonia com um cenário educativo diversificado e diferenciado, tal como o processo dinâmico vivido junto aos alunos em termos da sua construção do conhecimento."

Ao discorrerem acerca da periodicidade com que geralmente avaliam, os participantes pontuaram fazê-la de maneira contínua, porém também em momentos pontuais, para suprir as

necessidades burocráticas. A frequência com que as avaliações devem ser executadas é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual prima pela "a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL, 1996). Sendo assim, concomitante às funções expostas, ainda há uma garantia legal, que contempla e subsidia a implementação da avaliação formativa. Na sequência, apresentaremos algumas das noções construídas pelos participantes a partir da implementação do curso, conforme Quadro 08.

Quadro 08 - Conceito

Subcategoria: Conceito Nesta subcategoria são descritos excertos quanto aos conceitos construídos pelos participantes no decorrer do curso com relação à avaliação, bem como da diferenciação entre exame e avaliação.
Unidade: Avaliação "*Avaliar é analisar a aprendizagem do aluno sobre determinado conteúdo. E poder traçar caminhos para avanços ou retomada de conteúdo, caso por meio da avaliação tenha sido detectada alguma dificuldade. A avaliação também serve para o professor analisar sua prática docente.*" (P6/E4/SAC/Q2) "*Devemos desmistificar que avaliação é um instrumento de punição utilizado pelo educador, pois ela mostra para ele a construção ou não do conhecimento dos educandos. Dessa maneira, em caso de baixo aprendizado permite evidenciar que o educador precisa refletir e mudar suas estratégias de ensino. Portanto, devemos utilizar diversas ferramentas avaliativas para contemplar todos os educandos, dialogando com eles por meio do feedback, intervindo e direcionando-os para melhorarem a qualidade de seus aprendizados.*" (P13/E4/SAC/Q2)

Unidade: Características e funções do exame e da avaliação

> "*O ato de examinar é pontual, ocorre ao final de uma unidade e tem por objetivo verificar o que o aluno aprendeu para aferição de notas. É classificatório e não leva em conta as variáveis que podem interferir no desempenho do aluno. A avaliação, por sua vez, é processual e tem caráter diagnóstico. Objetiva ver o que o aluno já aprendeu e o que ainda precisa aprender. Os resultados obtidos na avaliação servem para reorientar a prática docente e buscar soluções para que o aluno tenha uma aprendizagem efetiva.*" (P3/E4/SAC/Q1)

> "*A avaliação tem como principal característica ser diagnóstica e não classificatória. Ela tem como objetivo verificar a qualidade do aprendizado do educando. Essa avaliação é feita durante todo o aprendizado dele, por meio de intervenções (feedback), das quais o educador direciona o educando para resultados mais satisfatórios. Já os exames são classificatórios e pontuais, são realizados sempre ao final de cada ciclo de estudo, objetivando somente a classificação do educando e por isso não há intervenção do educador e troca de diálogo entre os dois.*" (P13/E4/SAC/Q1)

Fonte: as autoras.

Na subcategoria 'conceito', foram evidenciados excertos que expressam as noções construídas pelos participantes no decorrer da implementação do curso, bem como os conhecimentos assimilados por eles nesse período.

Na unidade 'avaliação', foi possível tornar evidente a concordância dos professores em considerar a avaliação como um instrumento pelo qual é possível analisar e refletir acerca do desempenho do aluno, demonstrando por meio dela, os conteúdos que foram assimilados e quais as dificuldades apresentadas por esse aluno, permitindo intervenções posteriores e melhoramento dos resultados. Destacaram também a relevância do *feedback*, para o ensino e para a aprendizagem, pois o consideram como um meio de dialogar e orientar o aluno, direcionando-o ao aprendizado, bem como também é responsável por direcionar a prática docente.

Na unidade 'caraterísticas e funções do exame e da avaliação', os excertos expressam a diferenciação entre exame e avaliação observada pelos participantes, ao final do curso, tendo em vista as características e funções que as tornam práticas opostas. Eles ainda ressaltam o teor processual da avaliação formativa, que permite o *feedback* e intervenções posteriores aos resultados obtidos, que favorecem a reorientação da prática docente, se necessário, com o intuito de viabilizar a aprendizagem.

Mediante as descrições, foi possível observarmos que os participantes consideram a avaliação como um recurso que possibilita a obtenção de indícios no que diz respeito ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, salientaram a função determinante desempenhada pelo *feedback*, ao viabilizar o diálogo entre professor e aluno e a tomada de decisões frente aos resultados obtidos. Em consonância a essas considerações, Villas Boas (2001, p. 08) enfatiza que:

> O feedback atende ao professor e ao aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados ao sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como os aspectos insatisfatórios possam ser modificados os melhorados.

Dessa forma, o *feedback* configurou-se como uma ação da avaliação, de retorno (quase) instantâneo, que tem por finalidade intervir nas estratégias pedagógicas que não estão sendo favoráveis, bem como no progresso do aluno, viabilizando o seu desenvolvimento e, consequentemente, o seu aprendizado.

A seguir, faremos a análise da subcategoria 'procedimentos avaliativos - avaliação em fases', conforme Quadro 09.

Quadro 09 - Procedimentos avaliativos - Avaliação em fases

Subcategoria: Procedimentos avaliativos Esta subcategoria expõe excertos a respeito dos procedimentos avaliativos, de cunho formativo, sendo eles: avaliação em fases, por pares e autoavaliação.
Subcategoria: Avaliação em fases Nesta subcategoria, são evidenciadas algumas considerações feitas pelos participantes quanto aos aspectos positivos desse procedimento avaliativo para os processos de ensino e de aprendizagem, bem como algumas dificuldades e cuidados a serem observados ao aplicá-la, incluindo a periodicidade com a qual é executada.
Unidade: Aspectos positivos para o ensino e para a aprendizagem "*Uma forma de avaliação que permite ao aluno ser avaliado sobre certo conteúdo em etapas. É fundamental a aplicação dessa avaliação, pois o aluno é instigado a estudar mais e consequentemente ele aprenderá. Pois se ele não foi bem em uma etapa ele poderá depois arrumar, acrescentar ideias, ou seja, em toda etapa é verificado se o aluno aprendeu ou não. E por meio disso o professor saberá como prosseguir nas aulas e nas etapas da avaliação em fases.*" (P6/E4/SAC/Q4) "*Eu acho a aplicação dela muito importante, pois por ser em fases ela possibilita que o estudante possa refletir sobre o seu desenvolvimento e em segundas ou terceiras oportunidades melhorar o seu desempenho. E, também, por possibilitar a troca de diálogo entre educador e educando, criando assim um laço entre os dois e melhorando a aprendizagem do estudante.*" (P13/E4/SAC/Q4)
Unidade: Cuidados e necessidades ao aplicá-la "*Acho viável, porém os professores precisam se capacitar para adotá-la, respeitando inclusive, a necessidade de adequações, pois há diferenças de realidades que precisam ser levadas em consideração.*" (P5/E4/SAC/Q4)
Unidade: Periodicidade "*Pouco conhecida ou difundida na rede básica de ensino, seria um ótimo instrumento, principalmente para o professor.*" (P14/E4/SAC/Q4)

Fonte: as autoras.

Na unidade 'aspectos positivos para o ensino e para a aprendizagem' foi exposta a Avaliação em Fases, como um procedimento que direciona o aluno à reflexão acerca do desenvolvimento do seu aprendizado, viabilizando o diálogo entre professor e aluno, estabelecendo uma relação entre ambos, que pode vir a favorecer o aprendizado. Houve também a ressalva de que esse procedimento avaliativo, mostra-se consonante às proposições contempladas nos documentos oficiais.

Na unidade 'cuidados e necessidades ao aplicá-la', há a descrição de algumas considerações emitidas pelo participante, que ressalta a necessidade dos professores de se capacitarem para que consigam aplicá-la e obter resultados satisfatórios. Como observado, apenas um excerto mostrou-se condizente com essa unidade.

Na unidade "periodicidade", o participante ressaltou que a Avaliação em Fases ainda é pouco disseminada e implementada na rede básica de ensino.

Diante do exposto, foi possível refletir acerca da aplicação da avaliação em fases e das necessidades formativas, para que isso possa ser feito de maneira satisfatória. Os participantes também destacaram os benefícios em se realizar uma mesma avaliação em diferentes momentos, propiciando ao aluno a oportunidade de refletir e adequar suas respostas, ampliando e construindo seus próprios conhecimentos. Essas considerações são ratificadas por Hoffmann (2014, p. 53), ao afirmar que:

> O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre.

Para tanto, faz-se necessário que o professor seja formado para utilizar-se de estratégias avaliativas diferenciadas, de ma-

neira que possa orientar os alunos, intervindo sempre que necessário, contemplando as diversidades e, sobretudo, instigando-os a buscar a cada dia por mais conhecimento.

Na sequência apresentaremos a análise da subcategoria 'avaliação por pares', disposta no Quadro 10.

Quadro 10 - Procedimentos avaliativos - Avaliação por pares

Subcategoria: Avaliação por pares Nesta subcategoria são apresentados alguns excertos, extraídos das atividades avaliativas realizadas, os quais destacam os aspectos positivos da avaliação por pares para a aprendizagem, bem como alguns cuidados necessários a serem observados ao aplicá-la.
Unidade: Aspectos positivos para a aprendizagem "*Pode ser uma experiência interessante, possibilitar que a avaliação dos alunos seja realizada por seus colegas. Permite desenvolver o senso de compromisso e responsabilidade entre os alunos.*" (P2/E4/SAC/Q5) "*Muito válida a aplicação da avaliação por pares. Acredito que é uma maneira de possibilitar aos alunos o 'poder de correção', não com finalidades de punição, mas sim de saber como avaliar, pois para isso é preciso ter aprendido. Acredito que há uma melhor socialização do conteúdo pelos alunos, pois o mesmo vai conhecer o que o outro fez.*" (P6/E4/SAC/Q5)
Unidade: Cuidados na aplicação "*Interessante também essa proposta de avaliação por pares, ter um feedback dos colegas e não só a opinião do professor. Na área de exatas eu acredito que seja um pouco mais complicada a aplicação, pois os alunos poderiam considerar apenas o resultado final e não as etapas de resolução do exercício. Para eu aplicar eu teria que amadurecer mais a ideia e colocar os critérios de avaliação muito bem estruturados.*" (P10/E4/SAC/Q5)
"*Acho essa avaliação muito legal, pois possibilita que os educandos avaliem seus colegas e a si mesmos, dando a oportunidade de se colocarem no lugar do educador. Porém, acredito que na rede básica ela precisa ter atenção redobrada do docente ao definir os critérios avaliativos, e esclarecer aos educandos que devem avaliar os colegas de forma justa, a fim de ter os objetivos desta avaliação alcançados.*" (P13/E4/SAC/Q5)

Fonte: as autoras.

Na unidade 'aspectos positivos para o ensino e para a aprendizagem', apresentaram-se argumentos dos participantes, quanto à Avaliação por Pares, que a colocaram como procedimento viabilizador da socialização do conteúdo estudado, que permite a troca de conhecimentos e informações entre os alunos, desenvolvendo neles o senso de compromisso e responsabilidade para com os estudos. Esse procedimento avaliativo também proporciona dinamismo nas atividades avaliativas e faz uso de técnicas diferenciadas para promover o aprendizado.

Na unidade 'cuidados na aplicação', os excertos evidenciaram ser requerida a capacitação dos professores, para que desenvolvam a habilidade de aplicar a Avaliação por Pares, sobretudo na mediação desse processo.

As considerações realizadas levaram-nos a refletir novamente a respeito da necessidade de formação dos professores, que oportunizará o conhecimento de como a Avaliação por Pares se estrutura e de que maneira ocorre o seu funcionamento. A partir disso, o professor será capaz de instruir os alunos na elaboração de critérios e no modo como a avaliação deve ser realizada, para que os objetivos sejam alcançados e ela se dê de maneira satisfatória. Como demonstrado,

> A organização dos pares em grupo conduz a integração da avaliação com o trabalho cooperativo, visando possibilitar o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, gestão de tempo, resolução de problemas, tomada de decisão e aumentar a responsabilidade do aluno frente aos resultados que devem ser gerados pelo seu grupo. (ROSA; FLORES, 2017, p. 04).

Os excertos evidenciaram que a Avaliação por Pares pode desenvolver no aluno capacidades e habilidades, que lhe permitam avaliar o colega e, também, se autoavaliar, ao receber o *feedback*. Esse dinamismo faz com que o aluno se interesse mais pelos estudos, compreendendo os conteúdos e socializando-os com os colegas.

Na próxima seção, apresentamos a análise da subcategoria 'autoavaliação', conforme Quadro 11.

Quadro 11 - Autoavaliação

Subcategoria: Autoavaliação Nesta categoria são destacados, pelos participantes, alguns aspectos positivos em realizar a autoavaliação, bem como limitações e fragilidades que podem apresentar-se durante a sua aplicação.
Unidade: Aspectos positivos *"Deve partir de um senso ético. Pois deve-se avaliar e também verificar o que pode melhorar. É uma forma de ajudar os alunos a entender que sempre podem melhorar e que pra isso é preciso reconhecer onde e o quê. Pois aprender é uma ação para a humanização. Ao se autoavaliar o indivíduo perceberá onde tem maior domínio e onde estão as falhas." (P6/E4/SAC/Q6)* *"Por conseguinte, a autoavaliação pode ser uma opção muito relevante para constatar o quanto o aluno está aprendendo, além de que este instrumento pode proporcionar aos estudantes a autorreflexão acerca do seu desempenho, potencialidades e dificuldades de aprendizagem*." (P19/E4/SAC/Q6)
Unidade: Limitações e fragilidades na aplicação "*Não creio que seja adequada a todas as idades, mas acho interessante se bem trabalhada pelo professor, tendo o aluno como protagonista do processo*." (P5/E4/SAC/Q6) "*Com relação à autoavaliação acho muito importante esta forma de avaliação, pois possibilita que o educando reflita sobre as suas ações, desenvolvimento e aprendizagem. Porém, na rede básica caso seja atribuída notas a esse tipo de avaliação, acho que os educandos por serem ainda imaturos, não o fariam de forma justa como sem atribuição de nota, assim este tipo de avaliação não atingiria o seu objetivo. Acredito que sem atribuição de notas, eles iriam verdadeiramente se autoavaliar*." (P13/E4/SAC/Q6)

Fonte: as autoras.

Na unidade 'aspectos positivos', os excertos indicam que, para se realizar a autoavaliação é necessário que a pratique com frequência, a fim de que os alunos habituem-se a realizá-la com

naturalidade, permitindo que seja identificado o que deve ser melhorado, para que possam ser direcionados a uma autorreflexão acerca do próprio aprendizado, considerando as dificuldades e potencialidades apresentadas por cada um.

Na unidade 'limitações e fragilidades na aplicação' foi pontuado pelos participantes que a autoavaliação seria realizada com mais eficácia a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista que os alunos têm mais maturidade e, consequentemente, realizarão a avaliação com mais autonomia e criticidade. Ressaltam também a necessidade em não haver atribuição de notas, considerando que quando há a quantificação, pode haver influência na alteração dos resultados da autoavaliação, não condizendo com a realidade.

Essas considerações nos levaram a julgar esse procedimento como o mais complexo de se aplicar, tendo em vista que ele requer competências do aluno para autoavaliar-se e refletir a respeito do próprio desempenho, bem como do professor, por ter que mediar a avaliação e orientar esse aluno para que ele a execute de maneira satisfatória. Isso pode ser corroborado, a partir do que diz Santos (2003, p. 22) ao afirmar que "é inquestionável a complexidade e exigência inerente ao desenvolvimento da autoavaliação, não só para os alunos, como também para o professor, enquanto construtor de contextos facilitadores para o desenvolvimento de tal competência". Isso nos direcionou, novamente, às habilidades e competências que o professor deve dispor para executar as práticas avaliativas, sobretudo, as de cunho formativo, que somente será capaz de executá-las satisfatoriamente se tiver formação para tanto.

Na unidade 'relevância para o ensino', os excertos consideraram a avaliação formativa como contínua, que se opõe à avaliação somativa e respeita o tempo de aprendizagem de cada aluno, sendo também responsável por indicar a necessidade de ponderações metodológicas.

Na unidade 'relevância para a aprendizagem', os excertos discorreram acerca da avaliação formativa, os participantes consideraram ocorrer de maneira contínua, beneficiando tanto ao professor quanto ao aluno. Ao professor, favorece o direcionamento e possibilita reformulações na prática pedagógica, se necessário.

Ao aluno, oferece *feedback*, assistência e segurança, por ser uma prática fundamentada no diálogo e na formação do aluno.

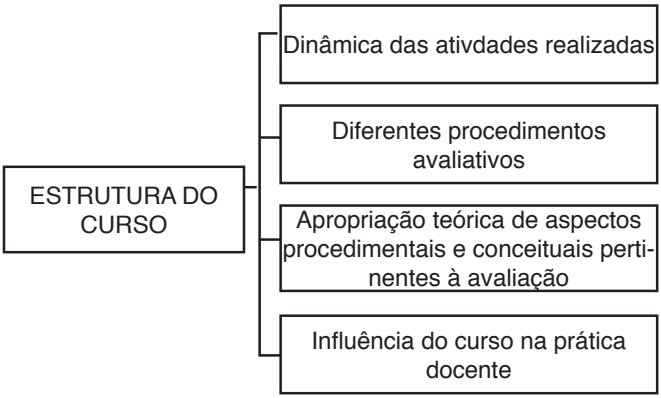
Mediante a descrição apresentada, pudemos considerar que a avaliação formativa se configura como um recurso que oferece informações ao professor e ao aluno, de como estão ocorrendo os processos de ensino e de aprendizagem. A função formadora desempenhada por ela ocorre em um processo contínuo, pois ela:

> É realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos. (SANT'ANNA, 2014, p. 34)

Sendo assim, ela é responsável por orientar o plano de ensino, redirecionando-o sempre que necessário, a fim de que seja promovida a aprendizagem.

Na sequência, analisamos a categoria 'estrutura do curso', a qual corresponde às estratégias utilizadas ao aplicá-la, ficando dividida conforme a Figura 03.

Figura 03 - Categorização da estrutura do curso



Fonte: as autoras.

A partir da análise dos dados, pudemos notar que as quatro unidades se efetivaram, como apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 - Estrutura do curso

CATEGORIA: Estrutura do curso Nesta categoria serão evidenciados excertos que dizem respeito ao modo como o curso foi estruturado, bem como a influência que exerceu nas noções tidas pelos participantes, tendo em vista as práticas avaliativas. Esta categoria é composta por quatro unidades, sendo elas: dinâmica das atividades realizadas; diferentes procedimentos avaliativos; apropriação teórica de aspectos procedimentais e conceituais pertinentes à avaliação; influência do curso na prática docente.
Unidade: Dinâmica das atividades realizadas "*Embora o tema avaliação ainda seja um tabu a ser quebrado, me chamou a atenção a forma como a aula foi conduzida prazerosamente. Além disso, as contribuições e apontamentos apresentados por todos os participantes, inclusive a mestranda, em suas diversidades profissionais, dinamizaram e tornaram a aprendizagem significativa*." (P4/E1/AA/Q3) "*A forma divertida de se apresentar, as discussões em torno do tema, as participações (da maioria?) decorrentes do interesse na temática e da abertura dada aos participantes para exporem suas ideias, experiências pessoais sobre/com avaliação, o que motivou bastante*." (P5/E1/AA/Q3)
Unidade: Diferentes procedimentos avaliativos "*Imagino que seja importante a aplicação da avaliação em fases não somente na educação básica, pois possibilita analisar o aprendizado em diferentes momentos, minimizando assim variáveis que possam afetar o aluno e prejudicar o desempenho do mesmo de forma pontual*." (P2/E4/SAC/Q4) *"Considero interessante a aplicação da avaliação por pares, e um momento de crescimento e aprendizado para ambos : quem avalia e quem está sendo avaliado, além da troca de informações e conhecimentos que os dois podem obter*." (P8/E4/SAC/Q5)

"A autoavaliação é importante para conhecer a si mesmo, seus erros, acertos, fundamental para o crescimento de qualquer pessoa, bem como planejar metas e tentar formas de sempre melhorar. Conseguir isso requer muitas reflexões sobre o que fazer para superar os erros existentes e tentar superá-los a cada dificuldade existente." (P15/E4/SAC/Q6)
Unidade: Apropriação teórica de aspectos procedimentais e conceituais pertinentes à avaliação "*A partir do curso ampliei minha visão de avaliação. Aprendi outros tipos de se avaliar e principalmente a fazer avaliação e não exame*." (P1/E4/SAC/Q2) "*Compreendi que a avaliação é mais do que a classificação em notas dos alunos, como é muito cobrado no ambiente de ensino, principalmente no setor privado. Conheci novos tipos de avaliações que quero colocar em prática*." (P10/E4/SAC/Q2)
Unidade: Influência do curso na prática docente "*Certamente o curso me trouxe a compreensão acerca da diferença entre exame e avaliação, assim como os tipos de avaliação. Tal compreensão remeteu a inovações em meu cotidiano, tanto que estou aplicando a avaliação em fases com os meus alunos*." (P19/E4/SAC/Q1) "*Não conhecia a avaliação em fases e achei superinteressante e tenho intenção de aplicar. Através dessa avaliação conseguimos perceber realmente a evolução do aluno e ter um feedback sobre a metodologia que está sendo utilizada também*." (P10/E4/SAC/Q4)

Fonte: as autoras.

Na unidade 'dinâmica das atividades realizadas' ficou evidenciada, por meio dos excertos, a eficiência das estratégias utilizadas, que vão desde o modo como as discussões são conduzidas até a realização de dinâmicas consonantes ao tema em pauta.

Na unidade 'diferentes procedimentos avaliativos', foram expressos excertos que fazem referência às funções e aos benefícios propiciados a partir da aplicação dos procedimentos avaliativos, de cunho formativo.

Na unidade 'apropriação teórica de aspectos procedimentais e conceituais pertinentes à avaliação', foram apresentadas informações quanto à ampliação de visões acerca da avaliação, incluindo o conhecimento de novos tipos de avaliação.

Na unidade 'influência do curso na prática docente', foram revelados excertos que mostram em que medida o curso promoveu mudanças na prática avaliativa, exercida pelos participantes.

A partir dos excertos, percebemos que a maneira como o curso foi estruturado, a sequência das atividades realizadas, bem como a inclusão de dinâmicas, fizeram com que os professores se interessassem e, consequentemente, participassem de tudo o que foi proposto.

Considerações finais

Na categoria avaliação, pudemos observar as noções tidas pelos participantes, que contemplam, desde suas percepções prévias, até a ampliação dessas noções, observadas posteriormente à implementação do curso. Ficaram também evidenciadas as distinções entendidas quanto às características e funções opostas, desempenhadas pela prática do exame e da avaliação. No desenvolvimento desta categoria, percebeu-se a inclusão dos procedimentos avaliativos, os quais foram vivenciados pelos participantes. A partir dessas vivências, eles pontuaram alguns aspectos positivos para o ensino e para a aprendizagem, bem com alguns cuidados a serem tomados ao elaborar e aplicar esses procedimentos.

A categoria "estrutura do curso" ratificou a eficiência das atividades desenvolvidas e da implementação do curso, de maneira geral. A maneira como as atividades foram realizadas, as dinâmicas desenvolvidas e o conteúdo ministrado, contribuíram significativamente para que os participantes conseguissem compreender a maneira como ocorre a avaliação formativa. A opção de fazer com que os participantes não somente conhecessem, mas também vivenciassem os procedimentos avaliativos, fez com que eles decidissem por aplicá-los em suas salas de aula, inserindo-os na prática docente.

A implementação desse curso propiciou aos participantes o conhecimento dos tipos e procedimentos avaliativos, contemplando as suas respectivas funções, bem como enfatizando em que momento e contexto é mais adequado para que cada um deles seja aplicado.

Observamos, na implementação do curso, o interesse manifestado pelos participantes em aprofundarem seus conhecimentos referentes à avaliação e aos instrumentos que ela dispõe, para potencializar o processo de ensino e propiciar a aprendizagem.

Por meio das discussões e das atividades realizadas, percebemos que houve a ampliação das noções tidas pelos participantes acerca da avaliação. Ao final do curso, eles expressaram as compreensões construídas a partir dele, ressaltando a necessidade da implementação da avaliação diagnóstica e formativa na rede de ensino, tendo em vista que elas se configuram como um recurso que atua a favor dos processos de ensino e de aprendizagem.

A maneira como as atividades foram propostas, fez com que a turma participasse ativamente nas aulas, realizando comentários, expondo dúvidas e narrando experiências significativas vivenciadas por eles, a respeito da avaliação.

Em resumo, os resultados obtidos a partir da pesquisa em questão, evidenciaram que o roteiro instrucional se mostrou eficiente, ao se configurar como um material capaz de subsidiar a implementação do curso. Assim, confirmamos que, por meio de sua realização, conseguimos atingir os objetivos esperados, superando as expectativas, tanto no que diz respeito ao interesse manifestado pelos professores em realizar o curso, quanto por meio do retorno que tivemos acerca do seu aproveitamento, a partir do *feedback* das atividades realizadas, durante e posteriormente ao curso.

A partir dos resultados desta pesquisa, observou-se que a avaliação formativa, enquanto processual e qualitativa, é vista pelos professores como um recurso que os auxilia, tanto na adequação e/ou readequação de sua prática, quanto ao aluno em sua aprendizagem, sendo, portanto, indispensável em todos os níveis de ensino.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 07 dez 2017.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto Editora, LDA. Portugal: 1993.

HOFFMANN, J. Outra concepção de tempo em avaliação. *In*: HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.41-47.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Editora Ijuí: Ijuí. 2007.

ROSA, S.S.; COUTINHO, M.C.; FLORES, M.A. Online Peer Assessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação**: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 55-83, mar. 2017.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?**: critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, L. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. 2003. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf. Acesso em: 18 out. 2017.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun. 2001. Disponível em: http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1684/1308. Acesso em: 17 out. 2017.

A percepção de docentes e acadêmicas de Pedagogia quanto às contribuições da análise do comportamento para a educação e para o ensino

Ana Paula Gonçalves Arantes Gennari
Marília Bazan Blanco

Considerações iniciais

A formação de professores tem sido discutida desde a década de 1980, devido à intensificação dos debates sobre o papel da escola. No Brasil, a discussão tomou corpo e expôs seus limites e desafios, sobretudo, após a década de 1990.

Para Libâneo (2004, p. 89), os cursos de licenciatura possuem a incumbência de relacionar os conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas, de modo que a prática seja o reflexo da teoria e, esta "[...] o nutriente de uma prática de melhor qualidade", de tal modo que o professor possa recorrer às teorias aprendidas em sua formação para suprir as demandas do cotidiano escolar.

A Pedagogia é a ciência que estuda a educação, a instrução e o ensino, e para tanto, "[...] compõe-se de ramos de estudo próprios como a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar e a História da Educação e da Pedagogia" (LIBÂNEO, 1994, p. 25). Conforme expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo deve apresentar

> ... os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescente e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL/CNE/CP, 2015, p. 11).

Além disso, deve articular os conhecimentos teóricos e práticos da "[...] Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Economia da Educação [...]" (LIBÂNEO, 1994, p. 25) e demais ciências.

No que diz respeito à Psicologia, Ribeiro (2018) explana que esta ocupa uma posição ingrata nos cursos de licenciatura brasileiros, pois

Por outro lado, Tonus e Rodrigues (2009) relatam que a maioria dos cursos de formação de professores ofertam o ensino de Psicologia voltado à Educação, por meio da disciplina nominada como Psicologia da Educação. Segundo Batista e Azzi (2000), a relação entre a Psicologia e a Educação é histórica, com o surgimento a partir da primeira década do século XX.

A Psicologia da Educação "[...] trata da aplicação de princípios e teorias da Psicologia aos métodos de ensino" (ASSOCIAÇÃO PSICOLÓGICA AMERICANA, 2010, p. 759), e, por mais que não possa "[...] satisfazer de maneira adequada as expectativas que, desde o começo, foram-lhe depositadas e que, de alguma maneira continuam sendo vigentes" (SALVADOR *et al.*, 1999, p. 33), é basilar para a formação de professores. Possui como objeto de estudo "[...] os processos de mudança referentes ao desenvolvimento, à aprendizagem e à socialização [...]" (GENNARI; BLANCO, 2019). Assim, direciona as ações docentes, visto que fornece ao professor "[...] princípios do comportamento humano, especialmente os relacionados com

a aprendizagem escolar, para que ele, de acordo com seu senso crítico, os transforme em métodos adequados às situações pedagógicas concretas" (LIBÂNEO, 1984, p. 157), de modo a propiciar acesso aos conhecimentos sobre o processo evolutivo e a apreensão dos fenômenos psicológicos intrínsecos aos processos de ensino e de aprendizagem.

Quanto às abordagens psicológicas, citam-se: o Comportamentalismo; a Teoria da aprendizagem significativa; a Teoria cognitiva baseada no processamento da informação; Teoria Psicogenética; Psicologia Histórico-cultural; Psicologia de Henri Wallon e a Psicanálise (SALA; GOÑI, 2000; CARRARA, 2004; COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004; SANTROCK, 2009; SALVADOR *et al.*, 1999; PLACCO, 2000). Há, portanto, uma pluralidade de concepções teóricas, as quais são relevantes ao processo de formação e que devem ser trabalhadas em sua totalidade, uma vez que apresentam contribuições à prática pedagógica (SAISI, 2003). Larocca (1999, p. 138) explica que a

> … pluralidade teórica é importante na formação, pois, nela subsiste a contradição, a possibilidade de crítica e de superação; a contextualização histórica e epistemológica das teorias amparada na reflexão consciência-mundo, supõe o embasamento crítico necessário à coerência na pluralidade e desta em relação ao propósito de uma educação cidadã.

Destarte, no processo de formação docente deve-se articular as teorias à realidade educacional, de modo "[...] que os conteúdos abordados sejam considerados elementos facilitadores da compreensão e da elaboração de estratégias de intervenção" (GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002, p. 1). Porém, nem sempre isso ocorre. Por isso, Saisi (2003, p. 88) alerta que o professor de toda e qualquer disciplina possui o "[...] compromisso de apresentar o fenômeno, objeto de estudo, de modo fiel às suas características, para que a apreensão desse conhecimento pelo aluno se dê em bases as mais próximas possíveis do real".

No caso da Teoria Comportamental, também conhecida como Análise do Comportamento (AC), objeto de interesse desta investigação, Luna (2000, p. 168) comenta que "definitivamente, [...] é *persona-non-grata* (se é que já foi *grata* um dia)". Segundo Gioia (2004), os próprios livros de Psicologia trazem os pressupostos behavioristas de modo equivocado. A bibliografia educacional, segundo Carmo e Ribeiro (2012, p. 36),

> ... frequentemente menciona a contribuição de B. F. Skinner e, rapidamente, passa a discorrer porque ela seria inconveniente ou insuficiente para a Educação. Assim, antes que possa saber no que consiste a obra skinneriana, os leitores de tais manuais são convidados, ou persuadidos, a não se deter em suas possibilidades e em seu alcance para a tarefa educativa.

De acordo com os estudos de Rodrigues (2006, p. 142), as críticas sem aprofundamento teórico são consideradas como equívocos, que ocorrem devido:

> 1) ao conhecimento inacurado/parcial, ou ao desconhecimento da abordagem, fato constatado nos repertórios dos sujeitos pesquisados, em textos didáticos, em cursos ministrados, em comunicados da mídia; 2) à própria terminologia utilizada (termos técnicos) pela abordagem; e 3) [...] ao desenvolvimento histórico do Behaviorismo Radical (BR) e Análise do Comportamento (AC) e complexidade crescente da obra de Skinner (RODRIGUES, 2006, p. 142).

O próprio Skinner, em seu livro *About behaviorism* (Sobre o Behaviorismo), escreveu a respeito de algumas afirmações equivocadas relacionadas à filosofia comportamental. Dentre os equívocos, Kuenzer e Machado (1986), Gennari e Blanco (2019) citam: relacionar a abordagem skinneriana às abordagens Sistêmicas Concepções Tecnológicas, Pedagogias Tecnicistas e às Teorias Organizacionais; ignorar a consciência e processos cognitivos; descrever o comportamento como um

conjunto de respostas a estímulos; ignorar dons inatos; não ser capaz de apresentar intenções ou propósitos; só considerar valores numéricos no processo avaliativo; confusão entre o behaviorismo de Skinner e o de Watson; reforçar é dar nota ou prêmio, entre outros.

Apesar disso, a AC " [...] se mantém presente e atuante. Independentemente de tentativas ostensivas em contrário, ela mantém-se nas universidades como parte do currículo" (LUNA, 2000, p. 168), e nos principais núcleos brasileiros de pesquisa das universidades públicas, as pesquisas referente à AC têm crescido consideravelmente (CARRARA, 2004).

Diante do exposto, o presente capítulo apresenta como objetivo geral analisar as percepções de docentes e estudantes de Pedagogia quanto às contribuições da Análise do Comportamento para a educação e para o ensino, assim como os principais equívocos encontrados.

Algumas contribuições da Análise do Comportamento à educação e ao ensino

De acordo com Carvalho Neto (2002), a AC é composta pelo Behaviorismo Radical (uma filosofia), pela Análise Experimental do Comportamento (AEC), que é uma ciência básica e pela Análise Aplicada do Comportamento, que é uma ciência aplicada e uma tecnologia. É sabido que as ideias comportamentalistas "[...] vinham sendo desenvolvidas na psicologia e na biologia há vários anos" (SCHULTZ; SCHULTZ, 2000, p. 211) e, em 1913, o artigo intitulado *Psychology as the Behaviorist views it*, publicado por John Broadus Watson, tornou- se um manifesto behaviorista (BAUM, 2006).

Conforme Carrara (2004), Strapasson e Carrara (2008), Watson cunhou a Psicologia do S→R (estímulo-resposta) ou Behaviorismo Clássico, Behaviorismo Ortodoxo ou, ainda, Behaviorismo Metodológico. Esta primeira versão do Behaviorismo, tinha o comportamento como objeto de estudo, o qual deveria ser analisado por meio da observação.

Para Bock, Furtado e Teixeira (1999), Burrhus Frederic Skinner sucedeu Watson, ao propor o Behaviorismo Radical. Nesta versão, o comportamento é "a raiz epistemológica por via da qual se pode melhor compreender, com transparência de dados e procedimentos replicáveis, alguns dos mais fundos enigmas humanos" (CARRARA, 2004, p. 110), já que Skinner partiu dos pressupostos de Watson e foi além, na medida que considerava tudo como comportamento, tanto os eventos observáveis quanto os privados (emoções e pensamentos).

Ao criar uma teoria capaz de abarcar a lei de regularidade e de uniformidade do comportamento humano (LUNA, 2000), Skinner (1975; 1972) intuiu a modelagem de comportamentos por meio de técnicas que garantissem a resolução de problemas sociais mais amplos para que houvesse a sobrevivência cultural. Além disso, analisou os principais problemas da Educação, a partir dos preceitos da AEC (LUNA, 2000), visto que esta oportuniza o ensino do que fazer ao indivíduo, além de se preocupar "[...] com a probabilidade de que o comportamento apropriado ocorra, de fato, no devido tempo" (SKINNER, 1972, p. 31). Carmo (2010, p. 19) aponta as seguintes contribuições da AEC:

> Processos de discriminação, generalização, controle de estímulos, consequenciação, equivalência de estímulos, aquisição de conceitos, abstração, etc., fazem parte do cabedal de conhecimentos sistematizados nos laboratórios e que têm sido utilizados eficazmente em várias experiências no mundo real, isto é, no mundo fora do laboratório (CARMO, 2010, p. 19).

Tais princípios comportamentais e técnicas podem ser usufruídos tanto por hospitais quanto por escolas, tendo em vista a modelagem comportamental.

Na obra *The Technology of Teaching* (Tecnologia do Ensino), Skinner (1972, p. 91) teceu sobre o uso da AC para minimizar e/ou extinguir os problemas educacionais. E enfatizou que "[...]. os professores necessitam de auxílio. Em particular, necessitam

da espécie de auxílio oferecida por uma análise científica do comportamento". Pois por meio da melhoria do ensino, a educação seria capaz de modificar o mundo em que vivemos. Em que pese, Mechner (1967, p.2) alega que "pelo fato da tecnologia comportamental centrar-se em produtos comportamentais, a aplicação da mesma à Educação exige a identificação, descrição e especificação [...]" dos comportamentos almejados.

Quanto às contribuições para a área escolar e educacional, Gennari e Blanco (2019) discorrem sobre: a discussão sobre a utilização de termos mentalistas na Educação; o problema de se compararem os resultados da aprendizagem entre os indivíduos e a necessidade de respeitar o ritmo do sujeito; o planejamento das situações de ensino; o estabelecimento de objetivos educacionais alcançáveis; a operacionalização dos objetivos e a avaliação; o problema das aulas expositivas; o uso de reforçadores e modelagem em sala de aula; o ensino programado e o Sistema Personalizado de Ensino (PSI); Formação de Professores; o Ensino de Leitura e Escrita; o Ensino de Matemática; a Educação Especial; e Educação a Distância (EaD).

Bock (2003, p. 54) destaca, ainda, os "[...] métodos de ensino programado, o controle e a organização das situações de aprendizagem, bem como a elaboração de uma tecnologia de ensino" como contribuições.

Segundo Zanotto (2004, p. 43), devem-se ensinar "[...] ao professor os princípios e formulações básicas de uma teoria científica do ensino, e a tecnologia dela decorrente", de tal modo que possam aplicá-los nos processos de ensino e de aprendizagem. Além de terem o domínio de conteúdo, os professores deverão aprender os conceitos behavioristas e dominar a tecnologia do ensino. Carrara (2004) declara que houve um aumento de pesquisas referentes à capacidade do comportamentalismo ser usado para promover uma educação emancipadora.

Pensar nas contribuições da Análise do Comportamento à Educação e ao Ensino, portanto, não é uma simples tarefa, mas é salutar para a melhoria da qualidade do trabalho docente.

Encaminhamentos metodológicos

O presente estudo teve como finalidade analisar as percepções de docentes e estudantes de Pedagogia quanto às contribuições da Análise do Comportamento para a educação e para o ensino, assim como os principais equívocos relacionados a esta abordagem. Para tanto, a investigação foi realizada com vinte e uma (21) participantes de um curso de formação para Professores, ofertado entre os meses de outubro a dezembro de 2018. Ressalta-se que todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O perfil das participantes foi traçado a partir das informações coletadas por meio da inscrição on-line. Logo, a média de atuação dos participantes é de aproximadamente 7,44 anos (mínimo de 1 ano; máximo de 20 anos), porém três (03) deles informaram que não tinham experiência profissional.

No tocante à Graduação, quinze (15) participantes (≅ 71,42%) eram graduadas e seis (06) eram graduandas (≅ 28,57%). Dentre as graduadas, quatro (4) (≅19,04%) tinham mais de um curso, a saber: duas (2) cursaram Biologia; uma (01) Educação Física; uma (01) Geografia; uma (01)História; uma (01) Letras; uma (01) Letras Português/Espanhol; uma (01) Licenciatura em Matemática; dezessete (17) Licenciatura Plena em Pedagogia e três (03) cursaram Psicologia.

No que tange à Pós-graduação, aproximadamente 80,95% das participantes são pós-graduadas. Evidenciou-se que duas (02) cursaram Educação a Distância, Tecnologia da Informação e Comunicação; sete (07) Educação Especial uma (01) Educação Infantil; um (01) Educação Institucional; uma (01) Educação, Pobreza e Desigualdade; um (01) Ensino da Língua Inglesa; uma (01) Ensino de Biologia; uma (01) Geografia e desenvolvimento regional; um (01) Gestão Educacional; dois (02) História – arte e cultura; uma (01) Libras; uma (01) Meio Ambiente; dois (02) Mestrado em Ensino; cinco (05) Mestrado em Ensino Incompleto; uma (01) Neuropsicologia; três (03) Neuropsicopedagogia e uma (01) Psicopedagogia.

Quanto à coleta de dados empíricos, esta ocorreu por meio da participação no decorrer do curso e pela realização das atividades disponibilizadas na "Sala de Aula Behaviorista". A referida sala foi criada no *Google Classroom*, que diz respeito a um serviço da *Web* gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer pessoa com uma Conta do *Google* pessoal para ter acesso à sala. Destaca-se que todas as atividades podem ser acessadas em dispositivo móvel ou computador, uma vez que ficam disponíveis on-line.

Uma das atividades presenciais tinha como requisito a leitura prévia do subtópico "Os Equívocos Sobre o Behaviorismo Radical na Educação"; e na aula presencial, as participantes realizaram uma lista com os principais equívocos. Posteriormente, em uma roda de conversa, fizeram comentários e analisaram trechos de materiais para identificar possíveis equívocos.

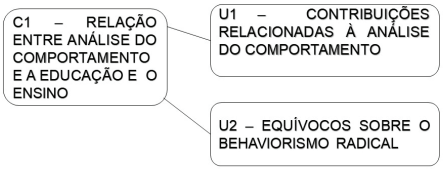
Vale dizer que a análise dos resultados obtidos pautou-se nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003), que corresponde a "[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes [...]" (MORAES, 2003, p. 192), a saber: a unitarização; a categorização; e a captação do novo emergente. Destarte, esse conjunto de métodos possibilita analisar qualitativamente as informações, de modo a propiciar novas compreensões dos fenômenos e discursos (MORAES, GALIAZZI, 2007). Isto pois, ao interagir com os interlocutores empírocos ou teóricos, o pesquisador reconstruirá os discursos existentes.

Em relação às categorias de análise, na ATD, elas podem ser estabelecidas *a priori*, por meio do método dedutivo, em que são fundamentadas em teorias com as quais o pesquisador já lida ou lidou (SOUSA; GALIAZZI, 2017). Pode-se, ainda, emergirem categorias provenientes do método indutivo ou intuitivo, as quais são denominadas categorias emergentes ou *posteriori* (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Nesta pesquisa, portanto, a categoria foi elencada a partir do embasamento teórico sobre o Ensino de Psicologia Comportamental

nas licenciaturas, sendo que a leitura do *corpus* contou com a seguinte codificação: C para categoria; U para unidade de análise; P para participante, seguido pelo devido número; Q para questão seguido pelo respectivo número e ou letra. Utilizou-se AE para Atividade Equívoco e SB para Sala Behaviorista. A categoria e as unidades estabelecidas a *priori* são:

Figura 1 – Categorias e Unidades de Análise a estabelecidas a *priori* para análise dos dados



Fonte: as autoras.

A Categoria 1 corresponde à Relação entre a Análise do Comportamento e a Educação e o Ensino, com o objetivo de captar as percepções das participantes no que tange à referida relação. As unidades definidas *a priori* foram: Contribuições, que teve como finalidade identificar as contribuições da AC; e Equívocos, que visou assinalar os equívocos comumente propagados sobre o Behaviorismo Radical.

Resultados e discussão

No contexto educacional, a análise científica do comportamento auxilia os professores na medida em que propicia meios para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, fez-se preciso captar as percepções das participantes sobre as contribuições da AC e os principais equívocos relacionados ao Behaviorismo Radical. Após a leitura e a interpretação dos dados coletados no ambiente on-line e no presencial, organizaram-se as expressões de análise, segundo as categorias e as unidades expostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação entre Análise do Comportamento e Educação e suas unidades

CATEGORIA	UNIDADES	EXCERTOS
C1 – RELAÇÃO ENTRE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E O ENSINO	U1 – CONTRIBUIÇÕES RELACIONADAS À ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	"Uma das contribuições do Behaviorismo Radical está associada a possibilidade de modelagem do comportamento através de reforços [...]. Outra contribuição importante é comparar o aluno com ele mesmo, ou seja, analisar e mensurar progresso e /ou retrocessos a partir daquilo que o próprio aluno demonstra em suas produções, reforçando a ideia de um ensino individualizado que considera o ritmo do aluno e toda a sua formação ontogênica e cultural. Outra contribuição é evitar e/ou reduzir as aulas expositivas, é criar no aluno o comportamento de pesquisador assim o mesmo trará em sua pesquisa algo que pode e deve ser complementado pelo professor, é tornar o aluno ativo, participante e responsável pelo seu processo de aprendizagem." (P20, SB4Q1).

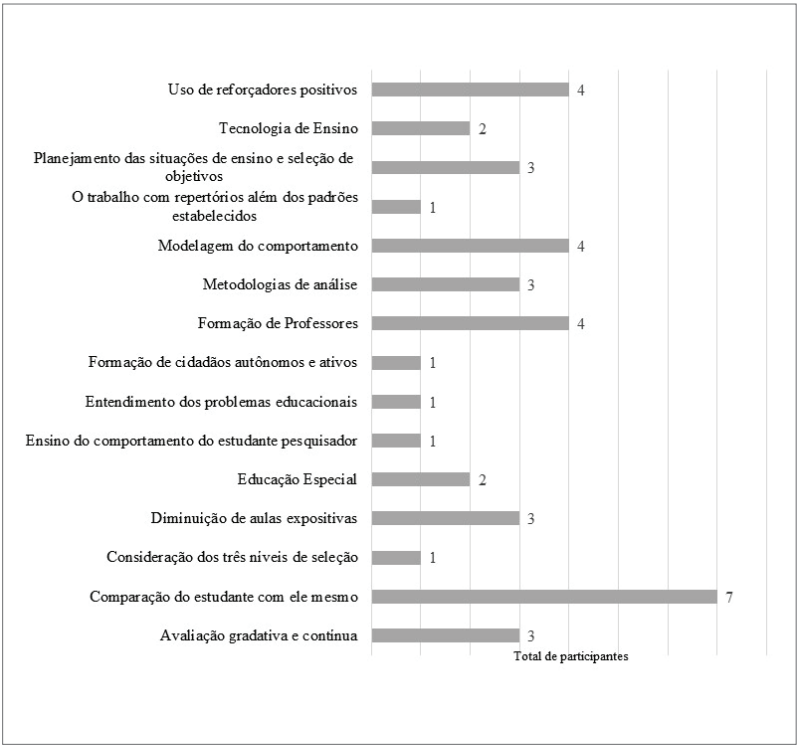
CATEGORIA	UNIDADES	EXCERTOS
C1 – RELAÇÃO ENTRE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E O ENSINO	U1 – CONTRIBUIÇÕES RELACIONADAS À ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	"Garantir consequências positivas, não aversivas para o comportamento de aprender do aluno. Estabelecer objetivos de ensino em termos comportamentais" (P02, SBQ1). "Formação de professores [...]. Educação Especial. (P11, SBQ1). "Planejamento das situações de ensino e seleção de objetivos" (P13, SBQ1). "Preocupação de que o comportamento adequado ocorra no tempo devido através de reforçamento, modelagem e tecnologia de ensino, para se ter melhores condições de vida futuramente [...]. O behaviorismo tenta compreender o homem em todos os seus aspectos (ontogênese, filogênese e cultura) e possui intenções e propósitos. [...] Objetivo principal seria formar cidadãos dotados de autocontrole, com autonomia, independência, criatividade e com capacidade de resolver seus problemas: esse é o intuito da análise do comportamento na educação, diferente de todos os equívocos cometidos por tantas obras utilizadas na formação de profissionais" (P17, SBQ1).

CATEGORIA	UNIDADES	EXCERTOS
	U2–EQUÍVOCOS SOBRE O BEHAVIORISMO RADICAL	"Psicologia do estímulo-resposta; não tenta explicar os processos cognitivos; não considera as intenções e propósitos" (P02, AE). "Limita-se à previsão e ao controle do comportamento e não apreende o ser" (P08, AE). "Trabalha com animais, mas não com pessoas" (P15, AE). "Ignora a consciência, os sentimentos e os estados mentais" (P19, AE). "Não consegue explicar as realizações criativas" (P20, AE). "[...] Skinner corresponde à visão de Locke que é a tábua [SIC] rasa [...]" (P02, P07, P08, AE*). "[...] a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento" (P10, P12, P16, P18, AE). "[...] Os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios [...], os quais, por sua vez, estão associados com outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: o diploma [...] (P10, P12, P16, P18, AE).

Fonte: as autoras.

No que se refere à C1 – Relação entre Análise do Comportamento e Ensino, na U1 – Contribuições da Análise do Comportamento, as participantes destacaram:

Gráfico 1 – Contribuições da Análise do Comportamento para o ensino



Fonte: as autoras.

De acordo com o Gráfico 1, as contribuições mais citadas foram: comparação do estudante com ele mesmo; formação de professores; modelagem do comportamento e uso de reforços positivos.

Sobre comparar o estudante com ele mesmo, destacamos o exemplo: "considerando-se o fato de indivíduos diferentes

terem repertórios diferentes, produzidos por histórias de vida diversas, a avaliação de aprendizagem tem de ser contínua, permanente e, sobretudo, individual" (LUNA, 2000, p. 154). Assim, contribuirá para eliminar problemas gerados pelas diferenças individuais.

O professor deverá acompanhar o desempenho do estudante por meio da avaliação de ensino e/ou pelo replanejamento das condições de aprendizagem (ZANOTTO, 2000). Isto requer que o estudante esteja em constante atividade, justamente para que seja acompanhado o seu desempenho diante das explicações do professor.

No tocante à formação de professores, há uma lacuna que, segundo Zanotto (2004, p. 43), foi preenchida por Skinner

> ... ao propor como competência do professor o planejamento, implementação e avaliação de procedimentos de ensino eficazes, sua implementação e avaliação e ao defender a necessidade de preparar o professor para essa função, pelo ensino sistemático de princípios e conceitos da Análise Comportamental, Skinner.

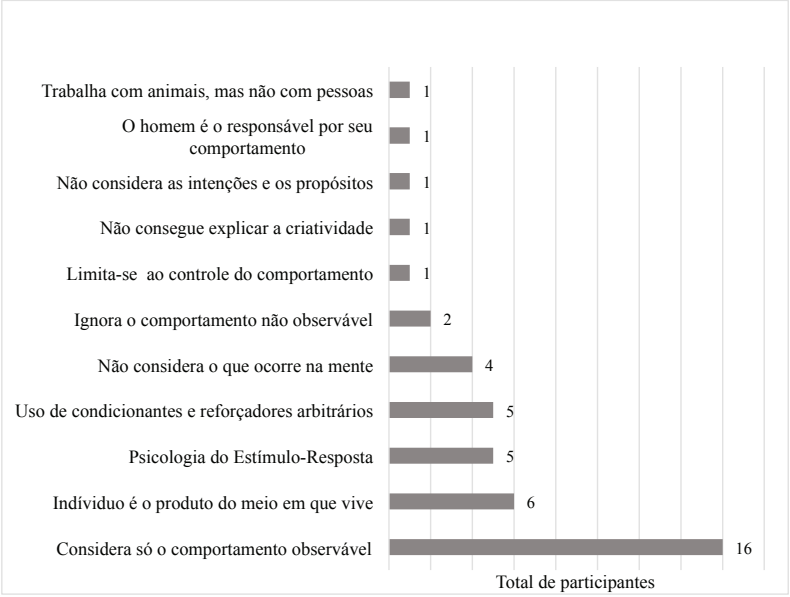
Entretanto, adverte-se que não basta oportunizar o conhecimento da teoria. Deve-se "[...] formar um professor que aprenda a pautar seu comportamento em função do comportamento de seu aluno" (ZANOTTO, 2004 p. 44), visto que precisa entender as possibilidades e os limites dos procedimentos de ensino.

Em relação à modelagem de comportamento, Carrara (2004, p. 118) comenta que "a instalação de comportamentos, via de regra, realiza-se mediante a técnica de modelagem por aproximações sucessivas, reforçando-se seletivamente, respostas parecidas com a resposta final esperada". Para tanto, os behavioristas recomendam o uso de reforçadores positivos, pois este procedimento contribui para o aumento da probabilidade futura da resposta que o produz, visto que se acrescenta um estímulo consequente agradável (BOCK, 2003).

Ao propor o Behaviorismo Radical, Skinner buscava, portanto, por uma teoria capaz de contemplar as leis de regularidade e uniformidade do comportamento humano, por meio da descrição da relação entre os estímulos antecedentes, o comportamento emitido pelo indivíduo e os estímulos consequentes; de tal modo que o comportamento pudesse ser modelado para que o indivíduo fosse criativo e autônomo para resolver problemas sociais de qualquer magnitude (SKINNER, 1975; 1972). Por isso, os conceitos e princípios da Análise do Comportamento, desde que utilizados corretamente, oportunizam contribuições em diversas áreas, inclusive na educacional.

Quanto à U2 – Equívocos sobre o behaviorismo radical após a análise das respostas das participantes, elencou-se:

Gráfico 2 – Principais Equívocos



Fonte: as autoras.

Diante das inúmeras afirmações equivocadas sobre a filosofia do comportamento, em 1974, Skinner resolveu publicar a obra "Sobre o Behaviorismo", por meio da qual esclareceu cerca de vinte equívocos (SKINNER, 2006). Contudo, mesmo depois de décadas, os equívocos ainda persistem. É inaceitável, portanto, que "[...] pessoas escrevam críticas sem se darem ao trabalho de estudar a obra criticada. Que se escrevam textos em que se afirmam posições de Skinner que ele passou anos negando" (LUNA, 2000, p. 147).

Dentre os fatores que propiciam a propagação dos equívocos e inflam as críticas à Análise do Comportamento, podem-se citar: o conhecimento inacurado ou, até mesmo, o desconhecimento da abordagem; a terminologia utilizada pela abordagem; e o desenvolvimento histórico do Behaviorismo Radical, bem como a complexidade das obras skinnerianas (RODRIGUES, 2006).

Assim, a partir das discussões realizadas durante o curso com as participantes, foi possível constatar que estas identificaram os equívocos abordados. Conforme argumentam Gennari e Blanco (2019), os profissionais da educação precisam conhecer os pressupostos comportamentalistas, para que possam aprender os comportamentos imprescindíveis à sobrevivência da cultura. É notória, portanto, a relevância de estudos, materiais e cursos que propiciem aos professores um embasamento teórico aprofundado, porém com linguagem acessível e que oportunizem a relação entre a teoria e a prática por meio de exemplificações condizentes à atuação docente.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar as percepções das participantes de um curso de formação para professores quanto às contribuições da Análise do Comportamento à Educação e ao Ensino, bem como os principais equívocos relacionados ao Behaviorismo Radical. Após o processo de análise, constatou-se que as participantes consideram como contribuições: a comparação do estudante com ele mesmo, a formação de professores, a modelagem do comportamento e o uso de reforços positivos.

Embora não exista uma fómula pronta e acabada para que o professor tenha sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem, pode-se dizer que a tecnologia de ensino skinneriana fornece uma sequência complexa e valorosa de passos, que perpassam pelo planejamento e pela execução das contingências de ensino. É perceptível, portanto, que Skinner preocupou-se tanto com o comportamento de aprender do estudante quanto com o comportamento dos que ensinam.

No que se concerne aos equívocos, os mais citados foram: considera somente o comportamento observável, Psicologia do Estímulo-Resposta, comportamentos mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários e não leva em consideração o que ocorre na mente durante o processo de aprendizagem. Por isso, é primordial que os professores conheçam e aprendam os pressupostos behavioristas, a fim de que não se contaminem por críticas provenientes de leituras apressadas e opiniões desprovidas de embasamento teórico aprofundado.

Cabe salientar que Skinner apregoava a necessidade de auxiliar o professor, por meio de técnicas capazes de assegurar a resolução dos mais variados problemas relacionados ao ser humano. Os princípios da Análise do Comportamento, portanto, podem ser amplamente utilizados no âmbito educacional, no ensino presencial ou a distância, com indivíduos com desenvolvimento típico ou necessidades educacionais especiais, sendo adaptáveis a qualquer conteúdo.

Sugere-se, por fim, o esclarecimento das contribuições da Análise do Comportamento à Educação e ao Ensino, de tal modo que as críticas infundadas percam a força e os equívocos sejam desmistificados. Ao conhecerem as influências positivas da teoria comportamental, os professores poderão programar o ensino, com vistas à melhoria da educação.

Referências

ASSOCIAÇÃO PSICOLÓGICA AMERICANA. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BATISTA, S. H. S. S.; AZZI, R. G. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. *In*: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA A. M. F. A. (Org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea x, 2000, p. 15-28.

BAUM, W. M. **Compreender o behaviorismo**: comportamento, cultura e. evolução. Tradução de Maria Teresa Araújo Silva *et al*. 2 ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

BOCK, A. M. B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. *In*: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 15-28.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1 de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, 2015, p. 8-12.

CARMO, J. S. Introdução. *In*: CARMO, J. S.; PRADO, P. S. T. do. (Org.). **Relações Simbólicas e Aprendizagem da Matemática**. 1 ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2010, p. 13-19.

CARMO, J. S.; RIBEIRO, M. J. F. X. (Org.) **Contribuições da análise do comportamento à prática educacional**. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2012.

CARRARA, K. Behaviorismo, análise do comportamento e educação. *In*: CARRARA, K (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2004. p.109-134.

CARVALHO NETO, M. B. Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. **Interação em Psicologia**. v. 6, 2002, p. 13-18.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, v. 3, 2004.

GENNARI, A. P. G. A.; BLANCO, M. B. **Análise do Comportamento e Educação**: Conceitos, Equívocos e Contribuições para a Formação de Professores. Curitiba: CRV, 2019.

GOOGLE CLASSROOM. Disponível em: https://classroom.google.com/. Acesso em: 05 set. 2019.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, jun. 2002, p. 11-19.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A Pedagogia Tecnicista. *In*: MELLO, G. N. (Org.) **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1986. p.29-52.

LAROCCA, P. **Psicologia na formação docente**. Campinas: SP, Alínea, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. *In*: LANE, S. T.M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 1984. p.154-180.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p.53-73.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.

LUNA, S. V. As contribuições de Skinner para a Educação. *In*: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia Educação**: Revendo Contribuições. São Paulo: EDUC, v. 1, 2000, p. 145-179.

MECHNER, F. Behavioral analysis and instrucional sequencing. *In:* **The sisty-six yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago, The National Society for the Study of Education, 1967. p.81-103.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211.

PLACCO, V. M. N. S. **Psicologia Educação**: Revendo Contribuições. São Paulo: EDUC, v. 1, 2000, p. 145-179.

RIBEIRO, A. E. M. Teoria Ator-Rede e o Ensino de Psicologia para Licenciaturas. *In*: ALFERES, M. A. (Org.). **Qualidade e políticas públicas na educação**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, v. 5, Capítulo 27, 2018, p. 253-264.

RODRIGUES, M. E. Behaviorismo: Mitos, Discordâncias, Conceitos e Preconceitos. **Revista Educere et Educare**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p. 141-164.

SAISI, N. B. A Psicologia da Educação na formação do pedagogo: o movimento da disciplina de 1972-1990 e sua articulação com o contexto histórico-cultural. *In*: Psicologia da Educação. **Revista do programa de estudos pós-graduados**, n. 17, PUC, São Paulo, 2003.

SALA, E. M.; GOÑI, J. O. As teorias da aprendizagem escolar. *In*: COLL, C. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.209-283.

SALVADOR, C. C.; MESTRE, M. M.; GOÑI, J. O.; GALLART, I. S. Introdução e Capítulo 1: Origem e Evolução da Psicologia da Educação. *In*: **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.17-37.

SANTROCK, J. W. **Psicologia educacional**. 3 ed. São Paulo: Mcgraw-Hill, 2009.

SCHULTZ, D.P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: E. P. U., 1972.

SKINNER, B. F. **Walden II**: Uma sociedade do futuro. Tradução de MORENO, R. e SARAIVA, N. R. São Paulo: EPU., 1975.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUSA, R.; GALIAZZI, M. do C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, 2017, p. 514-538.

STRAPASSON, B. A.; CARRARA, K. John B. Watson, behaviorista metodológico? **Interação em Psicologia**, v. 12, 2008, p. 1-10.

TONUS, K. P.; RODRIGUES, M. A. C. **Psicologia e Educação**: aproximação e apropriação. 2009. 184f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo: EDUC, 2000.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. *In:* HÜBNER, M. M. C. **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.). Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004, p. 33-47.

Parte III

Tecnologias na Educação Básica

O percurso investigativo do uso dos recursos tecnológicos na Educação Especial

Danieli Ferreira Guedes
João Coelho Neto
Marília Bazan Blanco

Considerações iniciais

De acordo com Kovatli (2003), o computador permite criar um ambiente de aprendizagem adequado, pois propicia o desenvolvimento intelectual, social e afetivo para o usuário. Tenório e Vasconcelos (2014) afirmam que os Recursos Tecnológicos na Educação são instrumentos eficazes no desenvolvimento de crianças autistas inseridas em classe regular, pois facilitam os processos de ensino e de aprendizagem. Para Santos e Pequeno (2011, p. 79), "a inclusão digital dá às crianças em seu ambiente a possibilidade de comunicar, de compartilhar informações e de aprender de acordo com as suas necessidades". Assim, o uso de Recursos Tecnológicos oportuniza aprendizagem, do mesmo modo auxiliando a necessidade de cada aluno.

O Transtorno do Espectro Autista é conceituado como sendo um transtorno do desenvolvimento que tem início na infância, com atrasos significativos na aquisição de linguagem, interação social e comportamentos repetitivos e estereotipados (GADIA; ROTTA, 2016). Silva (2015) aborda que, para a aprendizagem do aluno autista, faz-se necessária a elaboração de atividades que se relacionem com as necessidades reais de cada indivíduo, pois é fundamental a associação do aprendizado

ao maior número possível de estímulos. Assim, este capítulo objetiva analisar de que modo é utilizado o recurso tecnológico para aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista com a faixa etária de 4 a 6 anos de idade, na fase escolar com início na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental 1.

Análise do recurso tecnológico na alfabetização de alunos com TEA

De acordo com o DSM-V, o indivíduo autista apresenta um prejuízo em diversas áreas do desenvolvimento, como nas habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação e comportamentos estereotipados. Esses foram divididos em níveis, sendo que no nível leve, encontram-se crianças altamente funcionais que necessitam de pouca intervenção; no nível moderado, enquadram-se crianças relativamente funcionais que necessitam de muita intervenção; e, por fim, no nível severo, estão crianças muito pouco funcionais, que mesmo com muita intervenção apresentam dificuldades em adaptações (GADIA; ROTTA, 2016).

O TEA é conceituado como sendo um transtorno do desenvolvimento que tem seu início na infância, com atrasos significativos na aquisição de linguagem, interação social e comportamentos repetitivos e estereotipados (GADIA; ROTTA, 2016). Os comportamentos repetitivos incluem abanar as mãos, estalar os dedos, o uso repetitivo de objetos como girar moedas, enfileirar objetos e fala repetitiva, ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (AEE) em seu artigo 4º considera como público-alvo:

> II Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se

> nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, Transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009).

Silva (2015, p.13) aborda que o ensino do aluno autista "desafia o professor, por exigir que adapte os recursos de ensino considerados tradicionais e formule estratégias em consonância com as características individuais do aluno". Para ensinar alunos autistas, a "alfabetização precisa ter uma função, é necessário que tenhamos muita criatividade para adaptar materiais e inserir as letras" no contexto escolar (SILVA, 2015, p. 87). No que se refere à aprendizagem do aluno, é importante que o professor elabore atividades que se relacionem com as necessidades reais de cada indivíduo, pois é necessária a associação do aprendizado ao maior número possível de estímulos (SILVA, 2015).

Desse modo, o uso das Tecnologias Digitais na Educação mostra sua importância, pois são recursos que podem ser utilizados a fim de ensinar e alfabetizar alunos com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com Coelho Neto e Altoé (2011, p. 2320), "o computador passa a ser uma ferramenta importante na complementação, no aperfeiçoamento e na possível mudança na qualidade da Educação, surgindo assim à possibilidade de se criar e enriquecer ambientes de aprendizagem".

O instrumento tecnológico, como o computador, pode ser um auxiliador nos processos de ensino e de aprendizagem de alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem. Kovatli (2003, p. 44) salienta que o

> ... computador permite a criação de ambientes de aprendizagem adequados ao desenvolvimento das potencialidades de crianças com dificuldades de aprendizagem. Nesses ambientes é possível criar situações que propiciem o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos indivíduos com necessidades especiais, facilitando a sua integração na sociedade.

O uso do recurso tecnológico vem crescendo em todas as áreas, mas principalmente na área do Ensino, uma vez que podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos, enfatizando a área da Educação Especial (SEGGER; CANES; GARCIA; 2012). As tecnologias digitais no ambiente escolar, da mesma forma na vida em sociedade, mostram a sua importância, pois ampliam as possibilidades na construção e aquisição de conhecimentos, em razão do acesso às informações ocorrer em qualquer tempo e espaço (OTTO, 2016). Ramos (2009, p. 6) aborda de maneira simplificada as contribuições do uso da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, posto que

> ... oferece outras possibilidades de interação; permite o acesso às informações diversificadas de forma rápida; desperta mais interesse dos alunos pelas aulas; possibilita a troca de informações; amplia o espaço da sala de aula; viabiliza a socialização de trabalhos por meio de outros meios; prepara o aluno para o mercado de trabalho; contribui com a inclusão digital dos alunos; torna a aula mais interativa (RAMOS, 2009, p. 6).

Diante dos recursos tecnológicos digitais utilizados para ensinar, a internet, computador, *notebook*, celular, *tablet* e os *softwares* educativos são instrumentos importantes para uma inclusão social, sendo também usados como apoio à aprendizagem dos alunos (BINOTTO, 2014). Morelatto *et al.* (2006, p. 4) relatam que

> ... os diferentes tipos de *softwares* são classificados por categorias, onde é possível fazer uma distinção entre a sua utilização, as funções e os fundamentos educacionais que representam para que as possíveis aplicações respeitem os aspectos pedagógicos e os objetivos que se deseja alcançar na aprendizagem.

Logo, os *softwares* empregados como recursos educacionais digitais apresentam objetivos para serem compreendidos, buscando trabalhar de acordo com a necessidade de cada educando, a fim de contribuir para apropriação de conteúdo e com fina-

lidade de sua aprendizagem (KOVATLI, 2003). Desse modo, para Morellato *et al.* (2006, p. 7):

> ... diante da utilização de *software*s educacionais, o aluno pode tornar-se mais autônomo, assim consideramos que *softwares* como jogos digitais, que atuam no desenvolvimento cognitivo quando é proposto o desafio, podem tornar-se uma estratégia motivadora, envolvendo o aluno em situações que promovem a sua autonomia. Tais *softwares* possuem ainda, a função de auxiliar o aluno para a convivência social, pois, permitem vivenciar de maneira natural situações norteadas por regras, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas e tomada de decisões. Aprende-se também a cooperar, elaborar estratégias e projetar consequências de longo ou curto prazo em um determinado cenário.

Observa-se que o *software* educacional cria um espaço que o aluno possa explorar. Assim, destaca a importância de utilizar o recurso tecnológico tanto para a alfabetização quanto para motivação e concentração, pois essas ferramentas contribuem para promover uma aprendizagem atrativa com alunos com TEA, evitando assim, a utilização de apenas um recurso para alfabetizar esses alunos.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste capítulo, utilizaram-se recortes apresentados na dissertação de Guedes (2018), que desenvolveu um produto educacional para alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, sendo este aplicado em um curso de extensão para professores que atuam na Educação Básica. O curso de formação continuada contou com a presença de 10 profissionais da área da educação, tanto da rede regular de ensino quanto sala de recurso, atendimento Psicopedagógico em Clínica e Escola na Modalidade Especial, e ainda da área tecnológica. Os participantes têm idades entre

25 a 50 anos, com tempo de atuação na Educação entre um ano a vinte e seis anos e, na Educação Especial, entre quatro meses a três anos. Os participantes foram codificados como P, para preservar suas identidades,

O trabalho foi fundamentado nos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa que permite,

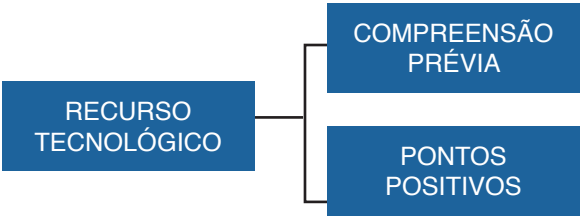
> [...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Assim, considera-se que a pesquisa qualitativa possui uma relação ativa entre o mundo existente e o sujeito e significa um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzida em números (SILVA; MENEZES, 2005).

Resultados e discussão

Na Figura 1, apresenta-se a categoria com suas unidades para análise de dados.

Figura 1 - Categoria de análise "recurso tecnológico"



Fonte: Guedes (2018).

Com base no levantamento de dados sobre os recursos tecnológicos disponibilizados nas instituições onde os participantes trabalham, 40% relataram que utilizam computadores para fins educacionais. Apenas 10% relataram ter mais recursos além do computador, tais como: TV, som, *Notebook* e vídeo *game* XBOX (P1) e 10% utilizam-se de *data show* como recurso.

A partir dos excertos dos participantes e da análise no decorrer do curso, identificou-se que há uma necessidade de compreender e entender melhor sobre o uso do recurso tecnológico no ensino de alunos autistas.

Observou-se que 20% não dominam o uso das tecnologias, principalmente as digitais, para o uso com esse público, já que muito embora mencionem que compreendem pouco sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, afirmam não possuir nenhum conhecimento sobre como utilizar o recurso tecnológico como ferramenta para o ensino de alunos com TEA.

Segundo Ribas e Souza (2013) quanto ao uso de recursos tecnológicos para o ensino de alunos com TEA, os professores sentem dificuldades tanto para desenvolver atividades diárias quanto para despertar curiosidade dos alunos, como relatam 30% dos participantes no que se refere ao uso dessa ferramenta para o ensino. E, Pereira e Freitas (2010) abordam sobre o envolvimento do professor nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, pois é:

> ... importante ao professor conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo, por meio de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar (PEREIRA; FREITAS, 2010, p. 3).

Portanto, é necessário que o professor se capacite para o uso de recursos tecnológicos, uma vez que são instrumentos que po-

dem auxiliar pedagogicamente no processo de desenvolvimento e na aprendizagem do aluno com TEA. Ainda, além de conhecer o recurso, é necessário que tenha conhecimento de como utilizá-lo para que consiga ensinar.

Quadro 1- Categoria "recursos tecnológicos": excertos da unidade "Compreensão Prévia"

Categoria	Unidade	Excertos
Recursos Tecnológicos	**Compreensão Prévia**	"Os recursos midiáticos podem ser utilizados no ensino de crianças autistas" (P1). "Não tenho conhecimento sobre recursos midiáticos para autistas" (P4). "Apenas tenho conhecimento a respeito dos recursos tecnológicos, mas não como utilizar com o TEA" (P5). "Já havia estudado o Transtorno do Espectro Autista de maneira superficial, mas não compreendo como utilizar esse recurso para trabalhar com a criança" (P6). "Que todos os alunos necessitam de recursos midiáticos" (P8).

Fonte: Guedes (2018).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, em seu artigo 13, referem-se às atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado, como ensinar e usar o recurso tecnológico de forma a ampliar as habilidades funcionais dos alunos (BRASIL, 2009).

Não obstante, é importante que o professor esteja preparado para utilizar essa ferramenta tecnológica para o ensino e aprendizagem do aluno com TEA, pois "[...] o recurso tecnológico por si só, não é sinônimo de aprendizagem. Cabe ao professor, com conhecimentos e responsabilidades, intervir e interagir com o seu aluno na busca de temas, sua análise e

sua compreensão final" (ÁVILA; FORNO, 2011, p. 4). Os professores devem buscar conhecimentos e saber utilizar diferentes ferramentas computacionais na educação (PEREIRA; FREITAS, 2010).

Acerca da utilização do recurso tecnológico, o P8 descreve que todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais, necessitam ter atividades criativas e dinâmicas, as quais podem ser realizadas por meio do recurso tecnológico. Bortolozzo, Cantinia e Alcantara (2010) afirmam que o uso dos recursos tecnológicos pode promover uma aprendizagem atrativa e contextualizada, proporcionando a todos os alunos um modo de aprender, criar, pensar e interagir com os demais. O uso dos recursos tecnológicos auxilia no ensino e aprendizagem dos alunos, proporcionando prazer ao aprender; os participantes P1 e P2 descrevem que os recursos tecnológicos podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem e no ensino de crianças autistas. Nesse sentido, Araújo e Fernandes (2011) abordam que o recurso tecnológico é uma ferramenta de extrema importância, pois oferece mecanismos tanto na socialização e interação, como também no ensino e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Com base nos excertos, é possível observar que todos os participantes relatam pontos positivos acerca do uso do recurso tecnológico, sendo que 100% apontam a necessidade de conhecê-los e usá-los para fins pedagógicos.

Quadro 2 – Categoria "recurso tecnológico": excertos das unidades "Pontos Positivos"

Categoria	Unidade	Excertos
Recurso Tecnológico	**Pontos positivos**	"Que as mídias são ótimas alternativas para o aprendizado" (P1). "O uso da tecnologia para ensinar é uma excelente ferramenta para motivar o aluno a aprender" (P2). "Que os recursos midiáticos são uma excelente ferramenta para o trabalho com autistas" (P3) "Alternativa para desenvolver o cognitivo" (P4). "O uso da tecnologia na educação é algo importante que permite a aplicação de atividades a serem desenvolvidas pelo indivíduo autista" (P5). "O recurso midiático pode ser utilizado com as crianças tanto para alunos típicos ou com necessidade educacional especial" (P6). "Recursos midiáticos aumentam a interatividade e a criatividade" (P8). "[...]a percepção sobre o uso da tecnologia para aprendizagem" (P10).

Fonte: Guedes (2018).

Observou-se nos excertos dos participantes, conforme apresentados nos quadros, que o recurso tecnológico é utilizado para ensinar e, do mesmo modo, auxilia como apoio de aprendizagem dos alunos (BINOTTO, 2014). Cerca de 20% dos participantes mencionaram como ponto positivo dos recursos tecnológicos sua eficácia no ensino e na aprendizagem de alunos com TEA; assim, os recursos tecnológicos utilizados para aprendizagem são uma das possíveis ações que podem ser utilizadas em sala de aula, transformando-as em aulas mais atrativas e interativas

que podem desenvolver tanto habilidades físicas quanto as habilidades lógicas (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2017), podendo desenvolver a interação, como descrito nos excertos.

Coelho Neto e Blanco (2017) apresentam que o uso dos recursos tecnológicos pode auxiliar no ensino e aprendizagem dos alunos, tanto de sala regular quanto de alunos com diferentes necessidades educacionais. E, Tenório e Vasconcelos (2014) reforçam que os recursos tecnológicos são eficazes no desenvolvimento de crianças autistas, pois são uma maneira de facilitar os processos de ensino e de aprendizagem desses alunos. Isso pode ser observado em P5 ao mencionar que "[...] o uso da tecnologia na educação é algo importante que permite a aplicação de atividades a serem desenvolvidas pelo indivíduo autista". Além de ser uma ferramenta importante, os recursos tecnológicos são excelentes para trabalhar com alunos autistas.

Já o participante P4 relata que o recurso tecnológico é uma alternativa que auxilia no desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA. Isso também pode ser observado por Goulart, Blanco e Coelho Neto (2017) ao abordarem que, por meio do uso do recurso tecnológico como auxílio pedagógico, podem desenvolver nos alunos habilidades como a melhora da fala, alteração de humor, tornando-os, assim, mais tolerantes, com a diminuição de estereotipias e aumento de sua autonomia.

Desse modo, diante dos pressupostos da análise, reafirma-se que o recurso tecnológico mostra a sua importância para o desenvolvimento dos alunos com TEA, pois com o uso dessa ferramenta as possibilidades de construção de conhecimentos se expandem (OTTO, 2016).

Considerações finais

O uso dos recursos tecnológicos vem crescendo nas últimas décadas em ambientes escolares, para auxiliar no ensino dos alunos, tanto com Necessidades Educacionais Especiais, quanto para alunos com desenvolvimento típico. Porém, identificou-se a necessidade dos professores adquirirem conhecimentos sobre

o Recurso Tecnológico para desempenhar um trabalho satisfatório diante de seus alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Evidencia-se, assim, a importância do uso do recurso tecnológico para o ensino; entretanto, é visível a escassez de propostas de ensino de conteúdos acadêmicos, com a utilização dos instrumentos tecnológicos.

Para que o ensino com o uso do recurso tecnológico aconteça com êxito, faz-se necessário um conjunto de técnicas, processos e métodos que possam ser utilizados com o intuito de atuar de maneira séria entre quem ensina e quem está aprendendo. Desse modo, o professor deve promover um planejamento que possa condizer com a inserção das tecnologias no seu trabalho pedagógico, com intuito de obter um melhor desempenho e resultado do aluno em sua aprendizagem.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Ed.5, 2014. Disponível em http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf. Acesso em: 06 maio 2018.

ARAÚJO, E.; FERNANDES, R. **O papel das TIC na Educação Especial.** 2011. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2011. Disponível em: https://tictanee.files.wordpress.com/2011/04/tic_mestrado.pdf. Acesso em: 06 maio 2018.

ÁVILA, N. B. P. de; FORNO, G. M. B. D. **Aproveitamento dos recursos midiáticos como apoio didático-pedagógico nas escolas e a capacitação dos profissionais de sala de aula** . 2011. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mídias na Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/925/Avila_Nedia_Beatriz_Pinheiro_de.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 dez. 2018.

BINOTTO, C. **Uso do laboratório de informática e a cultura digital no processo de alfabetização em escolas municipais de Curitiba**

– **Pr.** 2014. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36261/r%20-%20d%20-%20claudia%20binotto.pdf?sequence=1&isallowed=y. Acesso em: 1º ago. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao-qualitativa. Acesso em: 14 jan. 2019.

BORTOLOZZO, A. R. S.; CANTINI, M. C.; ALCANTARA, P. R. **O uso das TICS nas necessidades educacionais especiais:** uma pesquisa no estado do Paraná**.** 2010. 9f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/anarita.pdf. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 13/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

COELHO NETO, J.; ALTOÉ, A. Construcionismo e a formação de professores: um estudo com alunos do curso de pedagogia da UENP CP. *In:*

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2011. p. 2316-2325. Disponível em: http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5807_2630.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

COELHO NETO, J.; BLANCO, M. B. O uso das tecnologias digitais educacionais para auxiliar pessoas com discalculia: uma abordagem no contexto educacional. **Espacios (caracas)**, v. 38, p. 29-38, 2017. Disponível em: www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p29.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

GADIA, C.; ROTTA, N. T. Aspectos Clínicos do Transtorno do Espectro Autista. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. (Org.).**Transtorno de Aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 368-377.

GOULART, J. C.; BLANCO, M. B.; COELHO NETO, João. O Jogo Digital em Tecnologia Touch como Instrumento de Aprendizagem para Criança Autista. **Espacios (Caracas)**, v. 38, p. 15-23, 2017. Disponível em: www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p15.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018

GUEDES, D. F. **O uso das tecnologias digitais para a alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista: proposta de um curso de capacitação.** 2018. 190f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual Norte do Paraná-Campus Cornélio Procópio, 2018.

KOVATLI, M. de F. **Estratégias para estabelecer a interação da criança com autismo e o computador.** 2003. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86277/201945.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 maio 2018.

MORELLATO, C.; FELIPPIM, M. C. T.; PASSERINO, L. M.; GELLER, M. Softwares Educacionais e a Educação Especial: Refletindo sobre Aspectos Pedagógicos. **Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, p.1-10, jul. 2006. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/13887/7803. Acesso em: 07 maio 2018.

OTTO, P. A. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do ensino fundamental 1.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 maio 2018.

PEREIRA, B. T.; FREITAS, M. do C. D. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf. Acesso em: 25 dez. 2018.

RAMOS, D. K. A formação de professores para o uso das tecnologias: um mosaico de concepções e emoções. **Renote**: Novas Tecnologias na Educação, v. 7, n. 1, p.1-11, jul. 2009. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14030. Acesso em: 28 maio 2018.

RIBAS, S. C.; SOUZA, F. D. de. **Tecnologias e práticas educativas:** o uso do computador na escola como recurso pedagógico. 2013. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_ped_artigo_selma_carneiro_ribas.pdf. Acesso em: 25 dez. 2018.

SANTOS, L. P. PEQUENO, R. Novas tecnologias e pessoas com deficiência: a informática na construção da sociedade inclusiva? **EDUEPB,** Campina Grande, p. 74-104, 2011.

SEGGER, V.; CANES, S. E.; GARCIA, C. A. X. Estratégias Tecnológicas na Prática Pedagógica. **Monografias ambientais**, Cascavel, v. 8, n. 8, p.1887-1899, ago. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/6196/3695. Acesso em: 16 jul. 2018.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 2005. 139f. Dissertação (Mestrado em Informática). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/Conteudo/Metodologia-da-pesquisa-e-elaboracao-de-dissertacao>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SILVA, I. de C. S. da; PRATES, T. da S.; RIBEIRO, L. F. S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Debate**, Florianópolis, v. 16, n. 15, p.107-124, 13 mar. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107. Acesso em: 31 dez. 2018.

SILVA, I. A. dos S. **Papel do Professor Frente aos Desafios da Inclusão de Aluno Autista.** 2015. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Inclusão). Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15752/6/2015_IsaildeAlvesDosSantosSilva_tcc.pdf. Acesso em: 28 jun. 2016.

TENÓRIO, M. C. A.; VASCONCELOS, N. A. e L. M. Autismo: a tecnologia como ferramenta assistiva ao processo de ensino e aprendizagem de uma criança dentro do espectro. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 1., 2014, Campina Grande. **Anais**... Campina Grande, 2014. p.1-9.

"Quem é o dono da água?" Integrando tecnologias ao ensino para desenvolver o pensamento crítico

Diego Cristian Lemes Chemin
Selma dos Santos Rosa
Valdir Rosa

Considerações iniciais

As crescentes mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais provocaram transformações na Educação Básica, modificando o papel da escola e dos docentes, sendo que essas mudanças são mais acentuadas quando são inseridas, nesse contexto, questões relacionadas às Tecnologias Digitais (TD).

O uso de TD constitui uma mudança impactante na Educação Básica, pois, no decorrer da história, os processos de transformação da humanidade ocorreram paulatinamente, enquanto, na contemporaneidade, as alterações ocorrem de forma mais rápida, principalmente no que se refere à tecnologia – cujo avanço é acelerado – e sua utilização – que é crescente – no cotidiano das pessoas (MORAN, 2013).

As discussões a respeito do uso das TD na Educação Básica apontam para oportunidades e desafios. Entre as oportunidades, está a potencialidade para a aquisição e/ou aperfeiçoamento da inclusão digital e social de alunos e docentes. Já entre os desafios, está a estruturação de estratégias didático-pedagógicas

que culminem nessas tecnologias e as sustentem no contexto escolar (SANTOS ROSA; ROSA; SALES, 2014).

A fim de contribuir para a superação do desafio mencionado, apontamos a produção de estratégias didático-pedagógicas, haja vista que podem conduzir a integração de TD à Educação Básica. Porém, é importante considerar alguns fatores que afetam o sucesso de sua implementação na escola: (a) o grau de apoio dos professores à mudança e suas atitudes em relação a isso; (b) a sua aceitação das mudanças; e investimento de seu tempo e estudo para além de seus deveres regulares (SOUZA, 2004; SOUZA et al, 2012 apud ROSA, 2016). Esses fatores podem favorecer tanto a superação de dificuldades na utilização de TD quanto o desenvolvimento e a utilização de estratégias didático-pedagógicas.

Consideramos que, para favorecer a aprendizagem é essencial que as estratégias didático-pedagógicas partam de questões que se constituam problemas reais e presentes no cotidiano do aluno, pois, assim, as atividades poderão evitar que a relação teoria-prática seja transformada em uma dicotomia (SANTOS ROSA; ROSA; SALES, 2014).

Levando em conta o referido pressuposto, favorecer o desenvolvimento do Pensamento Crítico[37] (PC) pode ser uma forma de estimular os docentes e alunos para que sejam capazes de pensar de maneira racional e reflexiva, com foco em decidir no que acreditar ou no que fazer. O desenvolvimento de tais capacidades se justifica, pois um sistema democrático depende da capacidade que os indivíduos têm de atuarem e intervirem usando, para isso, o seu potencial de pensamento crítico. O cidadão de uma democracia deve ser capaz de sustentar debates abertos sobre diversas questões, de ponderar argumentos, de considerar alternativas e cursos de ação e de recolher e avaliar evidências que os sustentem (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Diante do exposto, em uma pesquisa anterior (CHEMIN; SANTOS ROSA; ROSA, 2019), procedemos à estruturação de uma Sequência Didática *Online* (SDO) intitulada "Quem é o dono da água?", tendo, como principal objetivo oferecer aos do-

centes da Educação Básica uma estratégia didático-pedagógica, caracterizada como uma SDO, para o desenvolvimento do PC. Posteriormente, em sessão formativa, a desenvolvemos com 6 docentes de um Centro Assistencial que atende a alunos do Ensino Fundamental na modalidade de contraturno escolar e em situação de vulnerabilidade social.

Com o intuito de compreender, sob a ótica dessas docentes, como a referida SDO pode conduzir a integração de TD à Educação Básica, bem como colaborar com a prática docente para o desenvolvimento do PC, a elas aplicamos um questionário e com elas realizamos uma entrevista. Esses procedimentos – aplicação da SDO "Quem é o dono da água"?" aos docentes; aplicação do questionário; realização da entrevista; e análise dos dados coletados – que constituem a pesquisa ora apresentada – integram um contexto mais amplo, constituído pela elaboração, por nós, da referida SDO. Ainda, por uma sessão formativa, na qual aplicamos a 6 docentes a SDO e propusemos que elaborassem outras SDO e as inserissem em sua prática pedagógica; uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e uma Revisão da Literatura (RL) que fundamentem a análise das respostas das professoras, conforme apresentamos ao longo deste capítulo, o qual está organizado em 4 seções: 1 - a presente Introdução; 2 - Procedimentos Metodológicos; 3 – Resultados e Discussão; 4 - Considerações Finais.

Procedimentos metodológicos

Para a pesquisa ora apresentada, optamos pelo caráter qualitativo livre, pois, conforme Coutinho (2013, p. 28),

> ... a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo ... porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto.

Ressaltamos que, apesar de predominar o cariz qualitativo, seguimos a proposta de Coutinho (2013), no sentido de adotarmos "um contínuo quantitativo-qualitativo", ou seja, abordagens que se complementam. Sendo que: "a partir deste prisma, dados quantitativos serão elementos basilares na apresentação e análise dos resultados" (COUTINHO, 2013, p.35).

Participaram desta pesquisa as docentes que foram escolhidas em virtude de terem participado de uma sessão formativa que teve como foco o uso da já mencionada SDO, conforme detalhamos mais adiante. Construída à luz da estratégia didático-pedagógica *Hands-on-Tec*, a SDO teve, como contexto, uma problemática relacionada às questões ambientais (SANTOS ROSA; ROSA; SALES, 2014; SANTOS ROSA; COUTINHO; FLORES, 2017; CHEMIN; SANTOS ROSA; ROSA, 2019) e, como elemento central da discussão, dilemas que fomentam o desenvolvimento do PC.

A escolha de uma sessão formativa para aplicação de uma SDO deu-se em função da existência de um programa de formação continuada na instituição onde atuam as docentes, associada a um acordo de cooperação técnica com a UFPR. Mais informações sobre a realização da sessão formativa são apresentadas na seção 3.1 deste capítulo.

Quanto à recolha dos dados, ocorreu por meio de questionário aplicado após a sessão formativa, em formato *online*[10], com questões fechadas, tendo como possibilidade 3 respostas – (1) "não concordo", (2) "concordo parcialmente" e (3) "concordo totalmente" – e uma questão aberta para considerações livres. Para Coutinho, (2013, p. 139), "o inquérito pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo".

No que se refere à entrevista, foi grupal e oral, com duração de 30 minutos, roteiro preestabelecido e gravações em vídeo. Fizemos perguntas às docentes que tiveram tempo para fazerem reflexão e darem suas respostas. Lakatos e Marconi (2016) de-

[10] Formulário do *Google* Formulário.

fendem que este tipo de entrevista segue um roteiro estabelecido previamente, sendo que as perguntas são predeterminadas. Destacamos que as entrevistas foram realizadas para complementação de algumas lacunas percebidas no momento da interpretação dos dados obtidos com o questionário.

Para a validação inicial dos dados obtidos, utilizamos o método denominado de triangulação das fontes de dados, o qual se apresenta como um caminho confiável para validação da pesquisa. Consiste em uma alternativa para o pesquisador empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observações em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao estudo (DENZIN; LINCOLN, 2005). As informações que sustentaram esse método estão descritas na seção 3.2.

Para uma melhor análise e compreensão dos dados, os mesmos foram organizados em três categorias de análise, conforme os objetivos da pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 - Categorias de análise

Categorias	
Categoria A	Integração de TD
Categoria B	Sequência Didática *Online*: "Quem é o dono da água?"
Categoria C	Pensamento Crítico

Fonte: os autores.

Pelo exposto, o conjunto categorial que elegemos se alinha aos pressupostos deste capítulo, e com ele, numa perspectiva de correlação, buscamos contribuir para o que problematizamos.

Outra questão a ressaltar é a importância de situarmos o contexto da pesquisa, pois essa é uma das principais características da investigação qualitativa, dispensando-se atenção para o espaço onde decorrem os fenômenos, entendendo que os significados são criados nos contextos sociais (NEUMAN, 2014 *apud* BRANDÃO; RIBEIRO, 2018). Nesse sentido, informamos, na sequência, algumas características do local e das participantes da pesquisa.

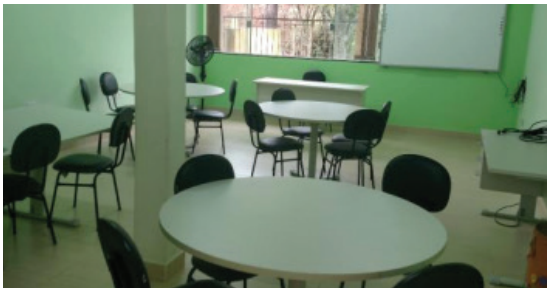
Caracterização do local e dos entes envolvidos

Esta pesquisa foi realizada em um Centro Assistencial[11] que atende, de segunda a sexta-feira, na modalidade de contraturno escolar, aproximadamente 200 crianças que se encontram em estado de vulnerabilidade social. Apesar do referido Centro não constituir uma entidade educacional, possui estrutura curricular composta por atividades pedagógicas e outras de natureza social.

A referida entidade, desde 2015, possui acordo de cooperação técnica com a Universidade Federal do Paraná para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Nesse contexto, destacamos o grupo de pesquisa Tecnologias Digitais na Educação (TEDE): formação, desenvolvimento e inovação, que propôs algumas mudanças estruturais e, também, culturais para utilização da estratégia didático-pedagógica *Hands-on-Tec (*SANTOS ROSA; ROSA; SALES, 2014).

Nessa direção, no ano de 2016, a instituição estruturou, com supervisão e apoio do grupo TEDE, a denominada – "Sala *Hands-on-Tec"* (Figura 1) – que, diferente das salas de aula tradicionais com carteiras enfileiradas em direção a um quadro de giz, possui mesas redondas (3) e retangulares (2), cadeiras estofadas (20), projetor multimídia (1), lousa digital (1) e internet banda larga (10Mb). Também possui armários (2) destinados à guarda das TD disponíveis: *tablets* (13) e ultrabooks (4).

Figura 1 - Sala *Hands-on-Tec*



Fonte: Yukiko (2017).

[11] Instituição fundada em 1977.

A sala com mobiliário e equipamentos dispostos da maneira exposta na Figura 1 favorece o uso das TD de forma grupal, pois possibilita que os alunos discutam entre si e se ajudem durante as atividades (YUKIKO, 2017).

Vale destacar que a realidade da instituição aponta para a integração de TD ao currículo, sendo as TD elementos importantes para o desenvolvimento da prática pedagógica, o que está em consonância com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2016), as quais, de maneira geral, inferem a importância do uso de TD nos sistemas educacionais.

Entes envolvidos

Responderam ao questionário e foram entrevistadas, conforme já mencionado, 6 docentes que atuam em uma instituição assistencial com crianças em vulnerabilidade social que frequentam o Ensino Fundamental. Com o propósito de mantermos a confidencialidade das docentes envolvidas, adotamos o procedimento estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ao qual a pesquisa foi submetida e devidamente aprovada[12]. O Comitê estabelece que:

> As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, a saber: outros professores, pesquisadores e demais interessados no tema desta pesquisa, no entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade (BRASIL, 2017).

[12] CAAE 79917617.5.0000.01.02 PARECER: 2.495.357.

Mediante o exposto, as docentes participantes foram identificadas por meio de um código composto por uma letra (D, inicial da palavra Docente) e um número na escala de 1 a 6. No Quadro 2, apresentamos um perfil das docentes envolvidas, com informações referentes à formação, à idade e ao tempo de docência.

Quadro 2 - Perfil das participantes da pesquisa

Docente	Formação	Idade	Tempo de docência
D 1	Educação Física	24 anos	4 anos
D 2	Educação Física	29 anos	10 anos
D 3	Magistério/Serviço Social	29 anos	10 anos
D 4	Pedagogia	23 anos	06 anos
D 5	Magistério/Pedagogia	30 anos	08 anos
D 6	Magistério/Letras	29 anos	10 anos

Fonte: os autores.

Cabe frisar que a instituição, onde atuam as 6 professoras, possui programa de formação continuada[13] para o seu corpo docente, e que o uso da estratégia didático-pedagógica *Hands-on-Tec* compõe esta iniciativa. Assim, essas ações – o fato de haver programa de formação continuada e ser usada a *Hands-on-Tec* – foram importantes no contexto do desenvolvimento da sessão formativa. A partir dessa realidade da instituição, associamos o conceito de PC como forma de possibilitar a ampliação do arcabouço de conhecimentos teóricos e práticos das docentes participantes desta pesquisa.

Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos e analisamos os resultados obtidos com a aplicação do questionário e a realização da entrevista grupal e oral (3.2). Antes, porém, com vistas a possibilitar um melhor entendimento dos resultados alcançados e das categorias analisadas, discorremos brevemente sobre a sessão formativa (3.1).

[13] Realizada mensalmente com carga horária variada conforme período do ano.

A sessão formativa

Conforme mencionado na Introdução, a sessão formativa fez parte do contexto mais amplo que abrangeu a pesquisa ora apresentada, da qual participaram as 6 docentes que, por meio de questionário e entrevista, expuseram seus pontos de vista sobre como a SDO "Quem é o dono da água?" pode conduzir a integração de Tecnologias Digitais (TD) à Educação Básica. Foi desenvolvida em três fases – (a) preparação da intervenção, (b) desenvolvimento da intervenção e (c) "após" a intervenção, ou seja, "antes", "durante" e "depois" – sendo que cada qual teve suas características e objetivo.

Preparação da intervenção: Realizamos o trabalho de levantamento de informações teóricas por meio de uma RL (CHEMIN; SANTOS ROSA; ROSA, 2017) e de uma RSL (CHEMIN; SANTOS ROSA; ROSA, 2019), com o intuito de obter conhecimentos sobre a elaboração e a aplicação da SDO "Quem é o dono da água?" (CHEMIN; SANTOS ROSA; ROSA, 2019), desenvolvida conforme prerrogativas da estratégia didático-pedagógica *Hands-on-Tec* (CHEMIN; SANTOS ROSA; ROSA, 2017), a qual foi avaliada e, posteriormente, aprovada[14] para disponibilização no portal *Hands-on-Tec* (<handstec.org>). Após a conclusão da SDO, realizamos visita ao local da intervenção, isto é, a sala *Hands-on-Tec* (mostrada na Figura 1) do Centro Assistencial já mencionado, para agendamento da sessão formativa. O local disponibilizado conta com infraestrutura tecnológica, conforme apresentado na seção anterior. Esse fator foi determinante para o bom desenvolvimento da sessão formativa, pois, para Rosa (2016, p. 137), "A integração das TD deve ocorrer de forma a atingir todos os professores e os demais setores da escola; a qualidade dos recursos educacionais, da infraestrutura e do aperfeiçoamento dos professores deve ser verificada constantemente".

Desenvolvimento da intervenção: Foi distribuída em dois momentos: (1) encontro presencial realizado na sala *Hands-on-*

[14] Aprovada pela Prof.ª Dr.ª Selma dos Santos Rosa e Prof. Dr. Valdir Rosa.

Tec da instituição, no mês de agosto de 2018, com duração de 4 horas, a qual teve, como objetivo, a aplicação às professoras da SDO "Quem é o dono da água?" (CHEMIN; SANTOS ROSA; ROSA, 2019), que foi conduzida seguindo as fases da estratégia didático-pedagógica *Hands-on-Tec*, por meio de seu portal virtual, associado ao uso de lousa digital e *tablet* conectado à internet. A SDO contou com recursos de texto, vídeos e animações que foram acedidos por cada docente, diretamente no portal, por meio de *tablets* conectados à internet. (2) Posteriormente ao momento presencial, foi solicitado às docentes que desenvolvessem uma SDO para que, em seguida, fosse disponibilizada no portal, considerando os conhecimentos adquiridos. Para o desenvolvimento da SDO, foi estabelecido um prazo máximo de trinta dias, no período de agosto a setembro de 2018, com carga horária de 20 horas. Acompanhamos esse processo de desenvolvimento da SDO pelas professoras, por meio de tutoria *online*, diretamente no portal *Hands-on-Tec*. Também criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp*®, além de que mantivemos contato constante por *e-mail* e de forma presencial, em encontros semanais agendados com duração média de 2 horas cada. Os dois momentos compuseram a carga horária total da sessão formativa que foi de 24 horas.

Após a intervenção: Retornamos à instituição por mais 3 vezes, para iniciarmos o procedimento de recolha dos dados, que se deu por meio da aplicação de questionário e realização das entrevistas. Essas ferramentas buscaram apresentar as possíveis modificações das concepções das docentes que podem ter sido causadas pela participação na formação e pelo contato com os conceitos propostos em consonância com as categorias de análise que estão alinhadas ao problema da pesquisa.

Cabe informar que as docentes começaram a utilizar, em sua prática, elementos de PC aprendidos na SDO "Quem é o dono da água?". Não a aplicaram formalmente, tampouco a SDO que desenvolveram, devido à falta de tempo e necessidade de cumprimento do calendário curricular. Mediante ao exposto, a utilização se deu, pois as docentes já utilizam a estratégia didático-pedagógica *Hands-on-Tec* no desenvolvimento de ati-

vidades em outras áreas de conhecimento. A partir deste prisma, as docentes têm o entendimento de que a SDO e *Hands-on-Tec* possuem o mesmo significado, sendo que passaram a utilizar os conceitos na prática pedagógica que elas já estavam realizando.

Análise dos resultados

Nesta subseção, passamos ao entendimento dos dados obtidos que, para uma melhor compreensão, serão apresentados em consonância com as categorias de análise referidas na seção Procedimentos Metodológicos.

Categoria A: Tecnologias Digitais (TD)

Inicialmente, perguntamos às docentes sobre a importância do uso de TD em sua prática pedagógica. Todas "concordaram totalmente" que esse uso é importante, sobretudo, "Para inclusão da criança na sociedade e para questão de ela ter acesso a esta tecnologia que no ambiente familiar ela não tem, devido aos recursos financeiros da família" (D3). Nessa mesma direção, outra docente ponderou que "[...] elas [as crianças] não têm acesso em casa" (D4).

As falas de D3 e D4 retratam a realidade das crianças com quem atuam: não possuem acesso às TD no ambiente familiar, sendo que isso decorre da falta de recursos financeiros da família. Nesse sentido, a possibilidade de acesso a esse tipo de tecnologia, na instituição, favorece a superação de barreiras e possibilita uma "democratização" do acesso às TD. Almeida (2001) salienta que as TD contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, principalmente por favorecer a criação de uma rede de conhecimentos que possibilita a democratização do acesso e da troca de informações, da troca de experiências, da compreensão crítica da realidade e do desenvolvimento humano, social, cultural e educacional.

Santos Rosa, Rosa e Sales (2014) também apontam que o uso de TD na Educação Básica potencializa a inclusão digital e social de alunos e professores.

D2, por sua vez, expôs que a TD é importante para "facilitar a aprendizagem". Essa fala vai ao encontro do proposto pela UNESCO (2016), que considera essencial, entre outras ações, que as TD sejam utilizadas para fortalecer a aprendizagem de qualidade e eficiente. Inclusive, "as convergências das mídias no *smartphone*, no *laptop* e no *ultrabook* dos alunos podem não só alterar a dinâmica da sala de aula, como favorecer as mudanças pedagógicas" (VALENTE, 2013 apud. BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015).

Já D1 considera que as TD "[...] vão ajudar a fazer com que as crianças se interessem mais pelo conteúdo". De forma similar, D5 afirmou que "ajuda no interesse do aluno". Essa docente foi além e inferiu: "[...] não um professor que só deposita o conhecimento pro aluno, mas não: ele quer construir o conhecimento junto com o aluno [...] eu acredito que a tecnologia é a ponte".

As TD podem favorecer um maior interesse dos alunos, pois estes, mesmo de forma limitada, já estão em contato com alguma forma TD fora da escola e estão inseridos em uma sociedade onde seu uso vem crescendo de forma exponencial, desde usos mais especializados, até de um *smartphone, tablet*, *ultrabook*. Entretanto, não basta colocar as TD na escola: elas devem estar associadas a estratégias de ensino, pois podem, a médio e longo prazo, provocar diversas mudanças no comportamento e na postura do professor e do aluno, pelo fato de proporcionarem melhores resultados educacionais (SANTOS ROSA; ROSA; SALES, 2014).

Por fim, D6 ponderou que "[...] a gente joga os problemas, só que não é só aquilo de resposta; elas (as crianças) *vão buscando outros meios com a tecnologia, não fica fechado em um ponto só".* A fala de D6 apresenta como as TD podem ser utilizadas como forma de busca de informação para o professor avaliar as diferentes respostas a um possível problema. Conforme Almeida e Valente (2011), as TD propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos.

De forma geral, as respostas e as falas das docentes apontam para uma perspectiva positiva em relação às TD. No entanto, con-

forme Santos Rosa, Rosa e Sales (2014), muitos desafios são encontrados nos cotidianos escolares para a integração das TD aos programas curriculares, principalmente no que se refere à estruturação de estratégias pedagógicas que culminem nessas tecnologias no contexto escolar e as sustentem. Segundo os autores, há um histórico de tentativas e dificuldades dos docentes que intensificam seus esforços para o uso de TD no contexto educacional.

Sob tal perspectiva, os resultados obtidos não estão em consonância com uma realidade normalmente encontrada nas escolas brasileiras, pois, conforme Moran (2013), a integração de TD à escola ainda ocorre de maneira superficial, estando presente de maneira mais efetiva nos processos administrativos das instituições escolares do que na prática pedagógica em seus vários níveis de ensino.

Brito e Purificação (2015) salientam que a má utilização das TD está ligada, em grande parte, ao fato de muitos docentes estarem preocupados mais com equipamentos e materiais do que com suas implicações na aprendizagem. Para transformação dessa realidade, o processo de integração de TD aos programas curriculares depende, principalmente, de uma postura individual do docente que deve buscar enfrentar desafios de natureza pessoal ou estrutural (ROSA, 2016).

O docente contemporâneo não pode limitar a sua ação à mera transmissão de conhecimentos, papel facilmente assumido pelas TD. Não obstante, não pode deixar para trás o conhecimento científico ou apenas utilizar as tecnologias com finalidade meramente operacional. O profissional da educação deve estar atento ao como vai ensinar, o que exige uma atitude. Os resultados obtidos nesta pesquisa até o momento apontam para a aceitação e para o uso das TD favorecendo sua integração ao cotidiano escolar da instituição.

Categoria B: Sequência Didática Online "Quem é o dono da água?"

Indagamos às 6 docentes se a SDO associada ao Pensamento Crítico tem possibilitado uma melhora em sua prática pedagó-

gica[15]. Com exceção de 1 docente que concordou de forma parcial, as demais concordaram totalmente com essa afirmativa. Ao apresentar como essa melhora se dá, D3 assim salientou: "[...] mudou a forma de ver as situações, de levar o conteúdo para sala". D2 expôs que "[...] a gente trabalha em sala sobre um respeitar o outro". D4 também inferiu nesse sentido: "Eles (alunos) ajudam, eles procuram ajudar um ao outro". Já D1 assim se expressou: "[...] melhora a interação com as crianças, melhora o desenvolvimento de alguns temas que não são utilizados, nós podemos fazer muitas coisas". Por fim, D5 complementou: "[...] nas rodas de conversa, nas resoluções de conflitos em sala".

As docentes afirmaram que perceberam uma melhora na prática educativa, ou seja, após passarem a utilizar elementos da SDO associados ao PC, houve melhoras, por exemplo, quanto à forma de ver situações e de preparar o conteúdo e levá-lo aos alunos, ao respeito ao outro, à interação com os alunos, ao diálogo e à resolução de conflitos. Nesse sentido, encontramos, em Santos Rosa, Rosa e Sales (2014) e Santos Rosa et al (2017), que estratégias, como a *Hands-on-Tec*, podem, a médio e longo prazo, provocar mudanças no comportamento e na postura do professor e também do aluno, principalmente quanto ao uso de TD, pelo fato de proporcionarem melhores resultados educacionais.

As considerações das professoras em relação à melhora na interação das crianças, ao respeito ao outro e à resolução de conflitos vai ao encontro do que Menegolla e Sant'anna (1991) consideram como objetivo de uma estratégia didático-pedagógica[16] que é proporcionar ao aluno uma aprendizagem eficaz, contribuindo para o seu aperfeiçoamento individual e/

---

[15] Cabe lembrar que as docentes, após a sessão formativa, passaram a utilizar, em sua prática, elementos de PC aprendidos na SDO "Quem é o dono da água?" e que têm o entendimento de que a SDO e *Hands-on-Tec* possuam o mesmo significado.

[16] Utilizamos, neste capítulo, o termo estratégia de ensino como sinônimo de estratégia didático-pedagógica.

ou grupal, por meio de um conjunto de atividades sistematicamente organizadas.

No que tange à palavra estratégia, Petrucci e Batiston (2006) afirmam que esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações de guerra e que, atualmente, é muito utilizada no ambiente empresarial. Porém, os autores salientam que tal palavra também possui uma estreita relação com o ensino, pois este requer uma espécie de "arte" do docente, promovendo a curiosidade, a segurança e a criatividade para que alcance o principal objetivo educacional que é a aprendizagem do aluno.

No que tange à percepção das docentes em relação a uma melhora na maneira de abordar o conteúdo e no desenvolvimento de temas, ponderamos que estratégias didático-pedagógicas contribuem positivamente para a prática docente, auxiliando o professor na dinamização de suas aulas, além de contribuir para a formação de um aluno participativo e questionador, favorecendo, dessa maneira, a construção de conhecimentos.

Em síntese, consideramos que o uso da estratégia *Hands-on-Tec* – o que abrange o uso de elementos de SDO associados ao PC – na instituição pesquisada tem conduzido, conforme ROSA et al (2016), à promoção da equidade social, considerando as novas habilidades e competências exigidas pela era digital; ampliado o campo de aprendizagem; o tempo e o espaço de aprendizagem favorecidos pela mobilidade e, concomitantemente, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, a qual favorece a educação por toda a vida, defendida pela UNESCO (2016); constituído múltiplas formas de comunicação que favorecem a interculturalidade, o trabalho colaborativo e cooperativo, a autoria, a coautoria de estudantes e professores; e promovido uma aprendizagem colaborativa.

Categoria C: Pensamento Crítico

Em relação ao PC, a partir dos elementos que o constituem – "Atitudes ou Disposições", "Normas e Critérios", "Capacidades" e "Conhecimento Científico" (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA, 2014) – buscamos, na fala das docentes, considerações sobre

esses elementos intelectuais que mobilizam o pensador crítico. Vale salientar que esses elementos ou dimensões basilares de PC se configuram como ferramentas intelectuais que mobilizam o pensador crítico, sendo a qualidade do pensamento que distingue o pensamento crítico do pensamento não crítico (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA, 2014).

Indagamos às professoras se a formação *Hands-on-Tec* (SDO – "Quem é o dono da água?") pode possibilitar a aprendizagem sobre Pensamento Crítico. Todas responderam que concordavam totalmente com essa afirmação. D3 expôs que "PC possibilita uma análise de todo o contexto com base em conhecimentos científicos, em conhecimentos do senso comum, e, também, possibilita que consigamos analisar isso tudo de uma forma geral".

D3 também mencionou o conhecimento científico, o qual é constituído, de acordo com Tenreiro-Vieira; Vieira (2014), de ações, tais como conhecimento sobre o assunto, questão ou problema sob consideração, condições necessárias e suficientes, correlação e causas, hipóteses e previsão. A docente igualmente usou o termo "conhecimento do senso comum", o que permite avaliar que a SDO "Quem é o dono da água?" associada ao PC, pode possibilitar aceder conhecimentos comuns do cotidiano e conhecimentos científicos, dessa forma favorecendo que pudesse analisar a situação proposta da SDO como um todo, desconsiderando se embasar em apenas um tipo de conhecimento.

Nesse sentido, destacamos a essência do pensamento científico que é a capacidade de examinar problemas de diferentes pontos de vista e procurar explicações dos fenômenos naturais e sociais (VIEIRA, TENREIRO-VIEIRA, 2014).

Castro (2014) salienta que possuir o pensamento treinado criticamente é possuir uma competência extra na racionalidade capaz de validar o credível do incrível. Entretanto, questiona: até que nível devemos nos fixar apenas na forma de pensamento correto, pertencente a uma lógica formal ou informal? A autora chama a atenção para o fato de PC possuir clareza, credibilidade, precisão, relevância, significado e sentido, que essas opções

podem nos ajudar a tomar decisões, mas que devemos considerar que elas se dão no interior de uma comunidade que possui valores, princípios, tradições, crenças que, de algum modo, enformam o meu, o teu, o dele e o nosso ponto de vista.

Prosseguindo, a docente D2 salientou que "temos que nos colocar no lugar da outra pessoa ou entender a outra pessoa, pois nem sempre sua solução é a certa" e complementou:" [...] tentar me colocar no lugar dela (outra docente), tentar resolver o nosso problema nós duas juntas". D1 também direcionou sua explanação para o mesmo sentido: "É uma forma de pensar e ter certeza de que este pensamento é de diferentes maneiras; eu penso de uma forma e a D5 pensa de outra, assim nunca ninguém está certo". Assim concluiu: "Sinto que tenho que trabalhar isto com as crianças porque esta geração não aceita opiniões diversas. Eu acredito que com pensamento crítico nós conseguiremos trabalhar melhor essa questão". D6, por sua vez, se manifestou da seguinte forma: "ele (Pensamento Crítico) nos leva a concluir e a ver as coisas de uma maneira totalmente diferente e ver que não só nossa opinião *é a correta*, que existem outras maneiras de ver o mundo, de ver as coisas".

Entendemos que as falas apresentadas apontam o elemento ligado ao aspecto das "Atitudes e Disposições", mais especificamente quando esse elemento considera as atitudes: ser sensível aos sentimentos, níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros.

Quanto à D5, inferiu a necessidade de trabalhar o elemento "Atitudes e Disposições" do PC com seus alunos, pois percebeu que há uma dificuldade entre eles no que tange ao respeito à opinião do outro. Essa consideração de D5 converge para Moura e Gonçalves (2014), segundo os quais, ao trabalhar PC com os alunos, é possível iniciar a superação dessa dificuldade, pois as crianças deixam de apresentar a necessidade de se firmar perante os outros, desenvolvendo um sentido de justiça e de capacidade de descentralização, conseguindo, assim, colocarem-se no lugar do outro e considerarem a sua opinião não como verdade absoluta, mas passível de ser refutada.

Ao longo de suas falas, as docentes demonstraram "empatia" em relação aos problemas e à maneira de pensar dos outros, como também consideraram importante trabalhar esse valor com seus alunos. Também vale destacar a disposição de se colocar junto do outro na busca de uma possível solução para os problemas encontrados. Em relação a isso, é pertinente considerarmos Domingues (2015, p. 7):

> Pensar Criticamente não é pensar mais, mas sim pensar cultivando, em primeiro lugar, uma série de disposições como a abertura, a curiosidade, a tolerância, o respeito pelas diferenças, a busca do rigor, o esforço direcionado e disciplinado, a escuta empática para saber colocar-se no lugar do outro, a coragem de questionar-se a si próprio e questionar o mundo, a suspensão do julgamento antes de formular uma opinião, etc.

D5 igualmente salientou que "Pensamento Crítico vem para quebrar aquele pensamento engessado que nós temos sobre algum tema ou assunto e vem para que nos critiquemos, a nós mesmos e aos outros, e as outras opiniões, os outros saberes e procuremos sempre estar pesquisando, estudando para ver realmente como as coisas são".

A fala supramencionada de D5 traz implícito o elemento "Atitudes e Disposições", identificado na procura por razões e no ter abertura de espírito. Também podemos considerar o elemento "Conhecimento Científico", pois a docente considera estar "sempre pesquisando", ou seja, a busca de mais conhecimento sobre os assuntos.

As capacidades do PC, quando colocadas em uso, permitem aos indivíduos tomar posição no que concerne às questões científicas, raciocinando de forma lógica sobre a problemática em questão, com o objetivo de identificar incongruências na argumentação ou no sentido de suspender a tomada de decisão, no caso de haver evidência insuficiente para traçar e sustentar uma conclusão (VIEIRA; TENREIRO-VIEIRA, 2014).

Por conseguinte, conforme Canal (2014), estudar para se tornar um pensador crítico exige que o indivíduo desenvolva capacidade de reflexão, na busca por sustentação para suas concepções com bons argumentos e, também, considerando os vários lados que uma questão pode possuir.

Com o objetivo de conhecer se as docentes consideram utilizar PC em sala de aula, a elas perguntamos se, a partir da sessão formativa, o desenvolvimento do Pensamento Crítico passou/passaria a ser mais utilizado em suas práticas pedagógicas. Concordaram totalmente 5 docentes e, parcialmente, 1. A partir desse resultado, consideramos que a sessão formativa possibilitou o início de um processo de uso de PC nas práticas pedagógicas das docentes. Vale salientar a necessidade da realização de mais sessões formativas, sendo que a realizada foi um ponto de partida para que novas sessões possam ocorrer no âmbito do programa de formação continuada da referida instituição, podendo ser analisadas em pesquisas futuras.

Por fim, nessa categoria – Pensamento Crítico – realizamos a análise das respostas de forma individual com o intuito de favorecer uma análise mais detalhada de cada resposta e sua relação com elementos constituintes do PC. Identificamos, nas falas das docentes, a presença dos seguintes elementos constituintes de PC: "Conhecimento Científico" e "Atitudes e Disposições". Já os elementos "Capacidade" e "Normas e Critérios" não foram percebidos de forma direta, ou seja, houve um início de desenvolvimento do PC, junto às docentes, sendo que um processo de formação continuada e a realização de pesquisas futuras poderão ampliar a compreensão e a aplicabilidade das capacidades de PC já apresentadas e avançar para novas.

Considerações finais

Os resultados da presente pesquisa apontam que a SDO "Quem é o dono da água?" favoreceu a integração de TD na instituição pesquisada, principalmente no âmbito da democratização do acesso e aceitação positiva das docentes e em rela-

ção ao seu uso, não apenas no que concerne à disponibilização de local e de equipamentos, mas como forma de favorecer a aprendizagem.

Enfatizamos que o uso da estratégia didático-pedagógica *Hands-on-Tec* foi importante para os resultados obtidos, pois a SDO constituída de acordo com suas prerrogativas favoreceu uma melhor interação entre as docentes e os alunos, um melhor planejamento e dinamização das aulas com uso de TD e possibilitou uma aprendizagem colaborativa, assim favorecendo uma diminuição dos conflitos.

Destacamos que o uso de uma proposta de atividade educacional para o desenvolvimento do PC promoveu um primeiro contato com os elementos dessa forma de pensamento e possibilitou o início do desenvolvimento de suas capacidades, fato que contribuiu para a formação de docentes mais reflexivos e comprometidos com uma prática que leve em consideração questões científicas dentro de seus contextos e culmine em atitudes que considerem os vários aspectos que uma questão pode possuir. O desenvolvimento do PC encontrou um espaço propício para o seu início, possibilitando às docentes um aumento de seu arcabouço teórico e prático e uma consequente melhoria em sua prática educativa.

Outro fator que destacamos é que, por meio das TD, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras da sala de aula; supera a prescrição de conteúdos apresentados por meio de livros, por exemplo; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e pode tornar públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes limitados à sala de aula ou à instituição educacional.

Por fim, podemos considerar que a SDO "Quem é o dono da água?" pode conduzir à integração de TD à Educação Básica, bem como favorecer o desenvolvimento do PC.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na Escola**: criação de redes de conhecimento. **Salto para o futuro**: série "Tecnologia na Escola". Brasília, nov. 2001. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto26.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BRANDÃO, C.; RIBEIRO, J. E. M. A importância do contexto na investigação qualitativa. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 169-173, mar. 2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Comitê de ética e pesquisa CEP/SD**. Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em:<http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/projetos-de-pesquisa" http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/projetos-de-pesquisa>. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias:** um (re)pensar. 2.ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.

CANAL, R.; MORAES, J. A. Movimentos Contemporâneos. **Revista Filosofia ciência e vida**, São Paulo, n. 91, p.56-65, fev. 2014.

CASTRO, G. Pensamento Crítico é Filosofia. *In:* VIEIRA, Rui M. et al. (Org.) **Pensamento crítico na educação:** perspectivas atuais no panorama internacional. Aveiro: UA Editora, 2014. p.25-28.

COUTINHO, C.M.G.F.P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. 2.ed. Coimbra: Almedina, 2013.

CHEMIN, D. C. L; SANTOS ROSA, S; ROSA, V. Hands-on-Tec: uma estratégia didático-pedagógica, com vistas a contribuir com o desenvolvimento da prática educativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO, 1, 2017, Cornélio Procópio. **Anais...** Cornélio Procópio: UENP, 2017. p.956-974.

CHEMIN D. C. L.; SANTOS ROSA, S.; ROSA, V. Quem é o dono da água?: uma proposta para desenvolver o Pensamento Crítico. *In*: VAZ, A.; FOFONCA, E.; SILVA, R.; SANTOS ROSA, S. (Org.). **Educação, Tecnologias e Linguagens**: teoria e prática na educação básica. 1 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 144-158.

CHEMIN D. C. L.; SANTOS ROSA, S.; ROSA, V. Pensamento Crítico na Educação: Quais estratégias didático-pedagógicas? Quais Tecnologias Digitais? **Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 1, p. 113-137, 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3 ed. ed. Thousand Oaks: Sage. 2005.

DOMINGUEZ, C. et al. **Pensamento crítico na educação**: desafios atuais. Critical thinking in education: actual challenges, Vila Real: UTAD, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 15.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

MORAN, J. **A Educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5.ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOURA, G. M. B.; GONÇALVES, D. Promoção do pensamento crítico no contexto do 1º ciclo do ensino básico. *In:* VIEIRA, Rui M. et al. (Org.). **Pensamento crítico na educação:** perspectivas atuais no panorama internacional. Aveiro: UA Editora, 2014. p.291-302.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. *In:* PELEIAS, I. R. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006. s./p.

ROSA, V. **PROUCA no Brasil e Iniciativa e escolinha em Portugal:** considerações e interpretações sobre o uso do laptop educacional na formação e na prática docente. 2016. 248f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga Portugal, 2016.

SANTOS ROSA, S.; COUTINHO, C. L.; FLORES, M. A. *Online Peer Assessment* no Ensino Superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 55-83, mar. 2017.

SANTOS ROSA, S.; COUTINHO C. P.; LISBOA E. S.; ROSA, V. *Hands-on-Tec*: uma proposta de sequência didática *online*

para a articulação entre o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia (TPACK) na formação de professores. *In:* COLÓQUIO: Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores, 2, 2017, Braga. **Atas do II Colóquio:** Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2017, v. 2, p.160-168.

SANTOS ROSA, S.; ROSA, V.; SALES, M. B. Portal virtual *Hands-on-Tec*: recurso de autoria para professores da educação básica. **Multimedia Journal of Research in Education**, v. 1, p.1-6, 2014.

SANTOS ROSA, S.; COUTINHO C. P.; LISBOA E. S.; ROSA, V. *Hands-on-Tec*: uma proposta de sequência didática *online* para a articulação entre o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia (TPACK) na formação de professores. *In:* COLÓQUIO: Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores, 2, 2017, Braga. **Atas do II Colóquio:** Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2017, v.2, p.160-168.

TENREIRO-VIEIRA, C. Perspectivas futuras de investigação e formação sobre pensamento crítico: potenciais convergências com as literacias científica e matemática. *In:* VIEIRA, R. M. et al. (Org.) **Pensamento crítico na educação**: perspectivas atuais no panorama internacional. Aveiro: UA Editora, 2014. p.29-40.

UNESCO. **Educação 2030**: Marco de Ação Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2016.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. Investigação sobre o pensamento crítico na educação: contributos para a didática das ciências. *In:* VIEIRA, R. M. et al. (Org.) **Pensamento crítico na educação:** perspectivas atuais no panorama internacional. Aveiro: UA Editora, 2014. p.41-55.

VIEIRA, R.; TENREIRO-VIEIRA, C.; MARTINS, I. P. Critical Thinking: Conceptual clarifcation and its importance in science education. **Science Education International**, v. 22, n.1, p.43-54, 2011. Disponível em:<http:// www.icaseonline.net/sei/march2011/p4.pdf.>. Acesso em: 10 abr. 2018.

YUKIKO, R. N. **Integração de tecnologias digitais à temática linguagem oral e escrita no ensino fundamental I**. 2017. 107f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação – Licenciatura em Computação) – Campus Avançado da Universidade Federal do Paraná, Jandaia do Sul, 2017.

Sobre os autores

Ana Paula Gonçalves Arantes Gennari *(gennariprof@gmail.com)*

Professora Pedagoga do Colégio Estadual Cristo Rei. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procópio (PPGEN/UENP/CP). Especialista em Políticas Públicas para a Educação. Licenciada em Pedagogia. Tecnóloga em Informática. Seus estudos voltam-se à área de ensino; análise do comportamento; psicologia da educação.

Annecy Tojeiro Giordani *(annecy@uenp.edu.br)*

Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo - USP. Líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP/CNPq) e do Grupo de Trabalho em Ensino - GTE. Seus estudos priorizam a formação de professores em todos os níveis do ensino e a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Ariane Aparecida de Oliveira *(ariane_oliveiracp@hotmail.com)*

Psicopedagoga Clínica e Institucional. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP. Seus estudos voltam-se à área de Ensino e Aprendizagem; Alfabetização; Consciência Fonológica; Formação de Professores.

Carlos Cesar Garcia Freitas *(cesarfreitas@uenp.edu.br)*

Professor adjunto do Curso de Administração da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Campus Cornélio Procópio. Orientador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino da UENP. Doutor em Administração pela Universidade Federal do Paraná. Possui, ainda, experiência na área de Pesquisa e Extensão. Seus estudos priorizam a formação na área de ensino relacionada às Tecnologias Sociais e à Educação Financeira.

Daniele Conde Peres Resende *(dani.moreto@bol.com.br)*

Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Especialista em Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Estácio de Sá. Graduada em Letras Português/Inglês pela UniCesumar. Atualmente, participa do Grupo de Ensino e Pesquisa de Educação e Formação de Professores (GEPEFOP). Tem experiência como professora de Língua Inglesa. Desenvolve pesquisas na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa por meio de gêneros textuais.

Danieli Ferreira Guedes *(danieliguedescp@gmail.com)*

Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Sertaneja, Paraná. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialista em Educação Especial. Licenciada em Pedagogia. Seus estudos voltam-se à área de ensino; alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista.

Diego Cristian Lemes Chemin *(diegochemin@gmail.com)*

Servidor da Universidade Federal do Paraná- UFPR. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Tecnologias Digitais na Educação: formação, desenvolvimento e inovação (UFPR/

CNPq). Seus estudos voltam-se à área da pesquisa e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para formação de professores, com foco na integração de tecnologias digitais ao currículo da Educação básica.

Eliana Merlin Deganutti de Barros *(elianamerlin@uenp.edu.br)*

Doutorado e Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL). Graduação em Letras/Anglo (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/ Cornélio Procópio). Atua na Graduação em Letras e em dois Mestrados Profissionais: em Letras (PROFLETRAS) e em Ensino (PPGEN). Líder do Grupo de Pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (CNPq/UENP). Atua na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino e formação de professores da Língua Portuguesa, letramentos, gênero textual e transposição didática a partir do procedimento sequência didática.

João Coelho Neto *(joaocoelho@uenp.edu.br)*

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Doutor em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Líder dos Grupos de Estudo e Pesquisa em Tecnologias Educacionais e Processos Cognitivos e de Educação Matemática (UENP/CNPq). Seus estudos voltam-se à área de Tecnologia Educacional e Processos Cognitivos.

Juliana Moratto *(juliana.moratto@ifpr.edu.br)*

Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Docente no Instituto Federal do Paraná - IFPR. Doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina – UEL. Seus estudos voltam-se ao ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais/discursivos e aos estudos da Sociolinguística.

Letícia Jovelina Storto *(leticiastorto@uenp.edu.br)*

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Suas pesquisas estão relacionadas à oralidade, aos gêneros discursivos orais e aos letramentos.

Maria Aldinete de Almeida Reinaldi
(mariaaldinete@hotmail.com)

Professora do quadro próprio do Magistério da Secretaria de Estado de Educação - SEED. Coordenadora do Curso Técnico em Administração do Colégio Estadual Castro Alves. Mestre em Ensino pela Universidade do Norte do Paraná – UENP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino GPEMEN (UENP/CNPq) e do Grupo de Trabalho em Ensino - GTE. Seus estudos voltam-se à área de ensino e formação de professores, à utilização de metodologias de ensino e à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Marília Bazan Blanco *(mariliabazan@uenp.edu.br)*

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Pós-Doutora em Educação Especial na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (2015). É docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Seus estudos voltam-se às áreas da Psicologia

Educacional, Neuropsicologia, Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, Dificuldades de Aprendizagem, Educação Especial e os Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Paula da Silva Rissi *(paulla.rissi@hotmail.com)*

Mestra em Ensino. Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Congonhinhas, nos anos iniciais. Integrante do grupo de pesquisa PENSA – Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Avaliação Educacional. Desenvolve pesquisas na área de ensino e de avaliação, tendo como ênfase os procedimentos avaliativos de cunho formativo.

Rodrigo de Souza Poletto *(rodrigopoletto@uenp.edu.br)*

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Doutor em Ciências Biológicas (Botânica) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Pesquisador do GPEFOP - Grupo de Pesquisa em Ensino e Formação de Professores. Seus estudos voltam-se à área de ensino e aprendizagem das Ciências Biológicas; formação de professores.

Selma dos Santos Rosa *(selmadossantosrosa@gmail.com)*

Professora adjunta da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutora em tecnologias educativas pela Universidade do Minho, Portugal. Líder do grupo de pesquisa Tecnologias Digitais na Educação. Seus estudos voltam-se à área de Educação mediada por tecnologias digitais e formação de professores para a integração de tecnologias digitais ao ensino e aprendizagem.

Simone Luccas *(simoneluccas@uenp.edu.br)*

Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Campus Cornélio Procópio-PR. Coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Curso de Licenciatura em Matemática. Líder do grupo de pesquisa PENSA – Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Avaliação Educacional. Desenvolve pesquisas no âmbito do ensino e da aprendizagem em Matemática, com ênfase na área de História e Epistemologia, bem como em Avaliação Educacional.

Valdir Rosa *(valdir.orientador@gmail.com)*

Professor Adjunto da Universidade Federal do Paraná-UFPR. Doutor em Ciências da Educação, especialidade Tecnologia Educativa, realizado na Universidade do Minho – UMinho, de Portugal. Líder do Grupo de Pesquisa: Tecnologias Digitais na Educação: formação, desenvolvimento e inovação (UFPR/CNPq). Seus estudos voltam-se à área Tecnologia Educacional; Métodos e Técnicas de Ensino (Ciências, Física e Matemática); Formação de Professores; Ensino de Física e Matemática; Ensino de Computação; Recursos Didáticos para o Ensino; Robótica Educacional e Online Peer Assessment.

Valéria Rosa Farto Lopes *(valfarto@yahoo.com.br)*

Professora da Educação Básica I, da - EMEF. Lucas Thomaz Menk, na cidade de Assis-SP. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/2019). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/2002) e Tecnóloga em Processamento de Dados pelo Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis (IMESA/FEMA/1997). Seus estudos priorizam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica.

Resultados de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) compõem esta obra. O ensino é ponto de partida e ponto de chegada de todos os trabalhos, os quais envolvem diferentes temas, sustentam-se por variadas perspectivas teórico-metodológicas e vinculam-se a diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, pesquisadores, professores do Ensino Superior e da Educação Básica, em formação inicial, continuada ou em exercício encontram aqui reflexões, intervenções e sugestões que podem ser tomadas como referencial para outros contextos.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
EMITTE LUCEM TUAM
PPGEN PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - UENP
FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA
Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná
PARANÁ GOVERNO DO ESTADO