



REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

Volume 5 - Número 2 - ago./dez. - 2017

TEXTOS MÚLTIPLOS, DIÁLOGOS VARIADOS.  
INTERCÂMBIO CIENTÍFICO.



# REVISTA **multi** [texto]

---

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

V.5, n.2, ago./dez. 2017



Montes Claros/MG - 2017

## Corpo Editorial

### Conselho Editorial Executivo

Fernando Guilherme Veloso Queiroz  
Maria Ângela Lopes Dumont Macedo  
Betânia Maria Araújo Passos  
Maria Aparecida Pereira Queiroz

### Comitê Editorial

Josiane Santos Brant Rocha  
Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis  
Gustavo Souza Santos

### Conselho Editorial Científico

Alenice Aliane Fonseca  
Andrea Nogueira do Amaral Ferreira  
Betânia Maria Araújo Passos  
Gustavo Souza Santos  
Josiane Santos Brant Rocha  
Maria Aparecida Pereira Queiroz  
Patrícia Takaki Neves  
Ronilson Ferreira Freitas  
Rosângela Ramos Veloso  
Vinícius Dias Rodrigues  
Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis

### Assistentes Editoriais

Revisão Textual:  
Pesquisa CEAD/Unimontes

Revisão de Referências:  
Pesquisa CEAD/Unimontes

Assessoria técnico-científica:  
Pesquisa CEAD/Unimontes

Projeto Gráfico: Thiara Barbosa Monteiro

### Diagramação:

Jésus Ricardo de Faria Almeida  
Hugo Daniel Duarte Silva  
Thiara Barbosa Monteiro

## Contato

### Endereço postal

Campus Darcy Ribeiro - Unimontes  
Av. Rui Braga s/n, Vila Mauricéia,  
Prédio 7, 2º piso, sala 10  
CEP: 39.401-089 - Montes Claros/MG

### Contato Principal

Josiane Santos Brant Rocha  
Telefone: (38) 3229-8303  
E-mail: [revistamultitexto@ead.unimontes.br](mailto:revistamultitexto@ead.unimontes.br)  
[www.ead.unimontes.br/multitexto](http://www.ead.unimontes.br/multitexto)

### Contato de Suporte

Equipe de Pesquisa EAD/Unimontes  
E-mail: [revistamultitexto@ead.unimontes.br](mailto:revistamultitexto@ead.unimontes.br)

[www.ead.unimontes.br](http://www.ead.unimontes.br)

---

Volume 5 - Número 2 - Ano VI - ago./dez. 2017

Proibida a reprodução total ou parcial.  
Os infratores serão processados na forma da lei.

ISSN 2316-4484

# [sumário]

**7** Apresentação

**8** Carta aos leitores

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

---

**11** A Experiência de Implantação de Disciplinas Semipresenciais em uma Instituição de Ensino Superior Privada

Elizângela de Jesus Oliveira  
Wanderson da Silva Damiano  
Dagmar Silva Pinto de Castro  
Erick Dawson Oliveira  
Antônio Carlos Giuliani

**14** Condromatose Sinovial de Cotovelo: Um Relato de Caso

Débora Ribeiro Vieira  
Anderson Araújo Paiva  
André Campos Scarpa  
Danilo Santos Resende  
Romero Iago Freitas Mendes  
Lucas Carvalho

**17** Novos Horizontes para o Ensino de Estatística por Meio da Literacia, Raciocínio e Pensamento Estatísticos: Uma Experiência no Curso de Administração da Unimontes

José Jorge Francisco de Santana

**28** “O Boxe é Briga, Tia!”: Relato de Uma Prática Pedagógica no Contexto dos Esportes Olímpicos

Abília AnaCastro Neta  
Drieli Fernandes Boa Sorte  
Joice Tainá de Jesus Santos  
Marlon Messias Santana Cruz

**35** O Uso do Texto Literário em Aulas de Língua Espanhola na Perspectiva dos Gêneros Discursivos

Cristiano Silva de Barros  
Elzimar Goettenauer de Marins-Costa  
Geraldo Magela Cordeiro Souza  
Karen Caroline Oliveira Fernandes  
Laura Costa Drigo

## ARTIGOS DE REVISÃO

---

**44** A Intervenção Psicopedagógica e o Processo de Ensino e Aprendizagem

Carla Jeane Farias Batista

**51** As Interfaces das Tecnologias Digitais e o Uso de Novas Linguagens para uma Aprendizagem Mediada

Neilane de Souza Viana

**62** Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura: da Teoria à Prática Escolar

Neucy Teixeira Queiroz

**66** Motivação de Alunos nas Aulas de Educação Física

Fernando Alves Lafetá  
Henrique Andrade Barbosa  
Vinicius Dias Rodrigues  
Luciana Mendes Oliveira  
Wellington Danilo Soares

**72** Resgate dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil

Lucineide de Cássia Borges Ribeiro  
Henrique Andrade Barbosa  
Wellington Danilo Soares

**80** Softwares na Promoção de Uma Aprendizagem Interativa da Matemática

Renata Aparecida Pereira Teodoro  
Hellen Cristine Prata de Oliveira

## ARTIGOS ORIGINAIS

---

**88** Menor Infrator Envolvido no Crime de Associação Criminosa

Lorena Barbosa Leão  
Ronilson Ferreira Freitas

**97** diretrizes para submissões



---

# Apresentação

O Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes foi inaugurado em 2011 em histórico de ricas experiências vivenciadas pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes ao longo de 15 anos. Uma jornada de esforços conjuntos e uma estima apaixonada pela educação e pelo conhecimento científico carecia, em seu núcleo, de uma plataforma que reunisse todas as perspectivas constitutivas de sua história e finalidade. Um anseio crescente da instituição que se desdobra e desdobrará em produtos e iniciativas de fomento em pesquisa. Em 2012, como fruto gerado diretamente do âmago dessas necessidades unidas ao cenário nacional de valorização crescente da pesquisa científica, surge a Revista Multitexto.

A Revista Multitexto nasce como um periódico em movimento. São contribuições de abordagens múltiplas num ensejo genuíno e único de progressão científica em pesquisa. Um marco para os estudos na área de ensino a distância numa oferta interdisciplinar. Unidade na diversidade: a grande proposta da revista. Espaço aberto para pesquisadores e entusiastas. Multipliquem-se os multitextos em contribuições múltiplas.

## Sobre a Revista Multitexto

Publicação semestral do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, que contribui na área de conhecimento produzida pelas fenomenologias e áreas correlatas em Educação a Distância, com foco interdisciplinar.

Aberta em 2012, a Revista Multitexto recebe colaborações de pesquisadores em ensino a distância e demais áreas. É meta referencial da revista abordar questões conceituais e metodológicas, bem como, os desenvolvimentos da pesquisa, aplicada ou teórica, na área de educação à distância (EAD); difundir a produção científica de pesquisadores da área de educação à distância (EAD), inseridos em Institutos de pesquisa e de educação superior no Brasil; propiciar um espaço para o debate teórico acerca de áreas de enfoques específicos, e, possibilitar um esforço interdisciplinar em pesquisa.

---

# [ CARTA AOS LEITORES ]

Caros leitores,

Em uma nova edição, os múltiplos textos se constituem em uma plataforma de diálogo multidisciplinar, fruto de pesquisas de estudantes, professores e pesquisadores de regiões e áreas de atuação diversas. Novos 12 trabalhos são apresentados entre relatos de experiência, artigos de revisão e artigos originais, abrindo o quarto volume da revista.

Nesta edição, abrimos espaço a contribuições diversas que portam o ensejo de produzir ciência e aprimorar o conhecimento. Gradualmente, a Revista Multitexto consolida sua meta, a de oferecer textos múltiplos em diálogos variados no intercâmbio científico. Celebramos ainda as indexações da revista nas bases de dados DOAJ, Latindex, EZB e Diadorim e nos aproximamos da qualificação.

Aprecie as colaborações desta edição e prepare-se para contribuir em nossos próximos volumes e edições. Desejamos promover elos, pontos de conexão, pontes e estradas onde o conhecimento integrado e diversificado seja um importante baluarte.

Com estima e gratidão,

**Equipe Editorial**

# Relatos de Experiência



# A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DE DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA

*THE EXPERIENCE OF IMPLANTING OF SEMI-PRESENCE DISCIPLINES IN A PRIVATE UNIVERSITY*

OLIVEIRA, Elizângela de Jesus<sup>1</sup>; DAMIÃO, Wanderson da Silva<sup>2</sup>; CASTRO, Dagmar Silva Pinto de<sup>3</sup>; OLIVEIRA, Erick Dawson<sup>4</sup>; GIULIANI, Antônio Carlos<sup>5</sup>.

<sup>1</sup>Doutoranda em Administração Universidade Metodista de Piracicaba; Mestre em Administração pela Fundação Pedro Leopoldo e Bacharel em Administração pela Universidade Estadual de Montes Claros. Docente no Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE

<sup>2</sup>Doutorando em Administração Universidade Metodista de Piracicaba.

<sup>3</sup>Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo

<sup>5</sup>Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.

## RESUMO

O relato a seguir discorrerá sobre a experiência de uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada na Região Metropolitana da Baixada Santista no Estado de São Paulo. Essa IES passou a atuar na modalidade de Educação a Distância em 2006, com a oferta de disciplinas semipresenciais para alunos matriculados nos cursos presenciais reconhecidos nos termos da Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. As disciplinas ofertadas limitaram-se a 20% da carga horária total do curso. Inicialmente a oferta da modalidade aconteceu para 456 alunos, em caráter de dependência, 20 disciplinas nas áreas de Administração, Direito e Contabilidade, Economia e Matemática. Os resultados apontaram para amadurecimento em relação ao funcionamento, aos processos e principalmente à aderência de tecnologias de informação cada vez mais comprometidas com a aprendizagem dos discentes na modalidade de educação a distância.

**Palavras-chave:** Disciplinas semipresenciais. Educação a Distância. Experiência exitosa.

## ABSTRACT

The following report will discuss the experience of a Private Higher Education Institution, located in the Metropolitan Region of Baixada Santista in the State of São Paulo. This IES began to operate in the Distance Education modality in 2006, with the offer of semipresential disciplines for students enrolled in the on-site courses recognized under the terms of Administrative Rule No. 4,059, dated December 10, 2004. The courses offered were limited to 20 % Of the total course hours. Initially the offer of the modality happened to 456 students, in character of dependency, 20 disciplines in the areas of Administration, Law and Accounting, Economy and Mathematics. The results pointed to a maturity in relation to the functioning, to the processes and mainly to the adherence of information technologies increasingly committed to the learning of the students in the modality of distance education.

**Keywords:** Semipresencial subjects. Distance Education. Successful experience.

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de promover uma educação de qualidade e engajar-se no processo de desenvolvimento da Região Metropolitana da Baixada Santista, a IES privada de que se trata esse relato de experiência se destaca por sua contribuição histórica, política e econômica para o crescimento e desenvolvimento da região e do Brasil.

Sua implantação ocorreu em 1971 com o curso de Ciências Contábeis e desde então vem se destacando na Baixada Santista como importante Instituição de Ensino Superior de formação de mão de obra qualificada e comprometida. Em 2006 passou a atuar na modalidade de Educação a Distância (EaD), ofertando disciplinas semipresenciais para alunos dos cursos presenciais reconhecidos nos termos da Portaria MEC nº 4.059/2004. Inicialmente foram ofertadas para 456 alunos, em caráter de dependência, 20 disciplinas nas áreas de Economia, Matemática, Administração, Direito e Contabilidade.

No primeiro semestre de 2008, as disciplinas da graduação passaram por um processo de revisão e atualização para atender às necessidades pedagógicas dos projetos dos cursos e para se adequarem às novas tecnologias. Assim, em consonância com as tendências atuais da Educação a Distância, introduziu-se a plataforma Web, cuja tecnologia foi integrada ao novo sistema de Gestão Acadêmica. Na mesma linha, as disciplinas a distância passaram por uma reformulação de conteúdos e de metodologia.

Em 2009, foi implantado, na modalidade de EaD, o programa de Nivelamento para todos os alunos ingressantes nos cursos de bacharelado, licenciatura e graduação tecnológica, sendo esse programa caracterizado como Atividade Complementar Obrigatória, de acordo com Resolução interna da Instituição.

A experiência de dois anos na oferta de disciplinas semipresenciais foi fundamental para que essa IES amadurecesse a ideia de atuar em EaD e desse mais um passo rumo à inovação. No primeiro semestre de 2014, foram ofertadas as seguintes disciplinas na modalidade semipresencial: Comportamento Organizacional, Microeconomia, Sociedade e Cultura e Teorias da Administração.

Em 2015 o Nivelamento passou a ser realizada com a utilização do ADAPTI, uma plataforma de atividade adaptativa individual, que propõe atividades diferentes para cada aluno a partir dos índices de acerto e erro às tarefas de aprendizagem.

A cada semestre amplia-se a oferta da mo-

dalidade para os cursos presenciais e, no primeiro semestre de 2016, a educação a distância engloba 17 cursos em 19 disciplinas ofertadas. Com o crescimento da modalidade na Instituição, em 2016, cria-se o Instituto de Educação a Distância, por meio da Portaria Reitoria nº 02/2016, com o objetivo de conduzir a concepção, produção, difusão, gestão e avaliação de projetos em educação a distância.

As diversas possibilidades proporcionadas pela EaD à sociedade sugerem às instituições educacionais um movimento de adaptação a essa tendência como condição de sobrevivência no mercado educacional. Na próxima seção apresenta-se a experiência da IES na implantação dos 20% da carga horária de disciplinas semipresenciais em 17 cursos de graduação.

## DESENVOLVIMENTO

A proposta de EaD dessa IES na Baixada Santista orientou-se pela mudança da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem, pela concepção de currículo como rede de experiências de aprendizagem, pela ressignificação do conceito de aprendizagem e pelo trabalho colaborativo de coordenadores, professores e alunos (FREIRE, 1997). O foco dessas ações é a autonomia dos alunos e a formação para a cidadania, e elas se materializam na prática interdisciplinar, por sua propensão a fazer circular os saberes. A Instituição optou pela EaD via e-learning, devido ao potencial metodológico, oferecendo aos alunos alternativas para aprender por meio de práticas pedagógicas inovadoras, promovendo a autonomia e a interatividade como aspectos indissociáveis da aprendizagem.

Assim, o modelo de EaD dessa IES pressupõe a adoção de um sistema eficiente de gerenciamento de aprendizagem, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que vem sendo explorado e adaptado para os processos e estratégias apresentadas neste documento.

Parte do material didático das disciplinas é constituída de conteúdo online, elaborado especificamente para cada disciplina, seguindo uma bibliografia básica e complementar adotada. O conteúdo online é organizado e disponibilizado no AVA através dos livros da disciplina, vídeo aulas, podcasts, apresentações dinâmicas, além de indicações de leituras complementares em arquivos na web e a navegação são orientados por um Guia. O número de alunos para as atividades dos cursos a distância será dimensionado de acordo com o

que dispõe o projeto pedagógico de cada curso e o planejamento acadêmico.

Além do Coordenador de Curso, o modelo acadêmico adotado na modalidade EaD considera a participação de professores autores, professores tutores e tutores técnico administrativo. O corpo docente é constituído por uma equipe de professores qualificados, que tem por objetivo.

Criar uma metodologia de trabalho que possibilite a atuação coordenada dos sujeitos envolvidos no processo acadêmico, de forma a atingir os perfis de formação pretendidos pelas disciplinas e pelos cursos ofertados.

O trabalho conjunto entre o Coordenador do Curso, o professor autor e os tutores, com estreita colaboração do Coordenador Pedagógico, busca assegurar a qualidade em todas as etapas do processo de ensino/aprendizagem. Essa equipe trabalha de forma articulada na concepção, estruturação, desenvolvimento, aplicação e avaliação das disciplinas em EaD, de acordo com o que dispõe o projeto pedagógico do curso.

O modelo de EaD dessa IES também estabeleceu uma avaliação da aprendizagem nos cursos a distância que acontece durante todo o semestre letivo, com ênfase não só nos resultados alcançados, como também no processo de acompanhamento de conteúdos e realização de atividades.

Somente pelo acesso frequente à plataforma Web, o aluno se familiariza com as disciplinas, seus conteúdos e as orientações dadas pelos professores. Sua participação nas disciplinas a distância é verificada pela quantidade e qualidade dos acessos que faz na plataforma e nas atividades estabelecidas pelos professores. Compreende-se que todos os envolvidos na promoção da modalidade de educação a distância na IES desempenham um papel significativo na construção da aprendizagem dos discentes, porém destaca-se o papel do professor-tutor, que nessa IES, é o responsável em promover o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem do discente na modalidade de EaD.

Com a finalidade de aprimorar cada vez mais a efetividade da modalidade semipresencial nos cursos de graduação, e orientada em promover a satisfação dos alunos em relação às disciplinas semipresenciais, a IES utiliza-se de um instrumento para a coleta de dados composto basicamente por escalas de resposta do tipo LIKERT de 0 a 10 pontos - sendo zero discordo totalmente e dez concordo totalmente, e tem como finalidade apurar um índice de satisfação dos discentes em relação ao conteúdo e atividades; tutoria; design e navegação; atendimento e suporte; tutor

técnico administrativo, que o discente estabelece com a instituição na modalidade de EaD. Na próxima seção apresenta-se os resultados e conclusões da IES, objeto de estudo desse relato de experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação dos 20% das disciplinas semipresenciais na IES, objeto desse relato de experiência, contribuiu de forma significativa para seu amadurecimento em relação ao funcionamento, aos processos e principalmente à aderência de tecnologias de informação cada vez mais comprometidas com a aprendizagem dos discentes na modalidade de educação a distância.

Recentemente a IES aderiu a um projeto inovador, trata-se de um aplicativo que instalado em um smartphone ou tablet permite aos professores gravar vídeos, apresentações e as próprias aulas presenciais e posteriormente publicar dentro de uma plataforma de acesso exclusivo dos discentes. É uma gravação dinâmica, o professor seja da modalidade presencial ou semipresencial pode gravar aulas em diferentes cenários, em laboratórios, aulas práticas, discutir cases de empresas, convidar outros professores para sua aula e imediatamente publicar na plataforma e dar acesso à um grupo específico de discentes ao conteúdo gravado.

Os resultados desse projeto inovador já foram considerados como de grande sucesso com alto índice de engajamento e de retenção por parte dos discentes. Tal atitude corrobora o compromisso dessa IES privada localizada no litoral santista em executar sua vocação regional, contemporânea, inovadora, dinâmica, exitosa e com foco na responsabilidade social e sustentabilidade.

## REFERÊNCIAS

CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT (UNI-MONTE). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Aprovado em Assembleia Geral Extraordinária do Conselho Universitário - Consul. Santos, 2013.

CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT (UNI-MONTE). **Plano de Gestão de para a Educação a Distância**. Santos, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

# CONDROMATOSE SINOVIAL DE COTOVELO: UM RELATO DE CASO

## SYNOVIAL CHONDROMATOSIS OF ELBOW: A CASE REPORT

VIEIRA, Débora Ribeiro<sup>1</sup>; PAIVA, Anderson Araújo<sup>2</sup>; SCARPA, André Campos<sup>3</sup>; RESENDE, Danilo Santos<sup>4</sup>; MENDES, Romero Iago Freitas<sup>5</sup>; CARVALHO, Lucas<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Graduanda no curso de Medicina das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros, Minas Gerais, membro da Liga Acadêmica de Ortopedia e Traumatologia - LOTFIP-Moc

<sup>2</sup>Médico Ortopedista, especialista em ombro e cotovelo, membro do corpo clínico do serviço de Ortopedia e Traumatologia do Hospital Universitário Clemente de Faria - Montes Claros, Minas Gerais

<sup>3</sup>Médico Ortopedista, especialista em artroscopia e joelho, membro do corpo clínico do serviço de Ortopedia e Traumatologia do Hospital Universitário Clemente de Faria - Montes Claros, Minas Gerais

<sup>4</sup>Médico Ortopedista, especialista em ombro e cotovelo, membro do corpo clínico do serviço de Ortopedia e Traumatologia do Hospital Universitário Clemente de Faria - Montes Claros, Minas Gerais

<sup>5</sup>Médico Ortopedista, especialista em artroscopia e joelho, membro do corpo clínico do serviço de Ortopedia e Traumatologia do Hospital Universitário Clemente de Faria - Montes Claros, Minas Gerais

<sup>6</sup>Médico Ortopedista, especialista em oncologia ortopédica, membro do corpo clínico do serviço de Ortopedia e Traumatologia do Hospital Universitário Clemente de Faria - Montes Claros, Minas Gerais

### RESUMO

A condromatose sinovial é uma afecção articular incomum, de etiologia desconhecida, caracterizada pela formação monoarticular de cartilagem na sinóvia que causa dor, edema e limitação do movimento articular. Pode aparecer espontaneamente (primária) ou proveniente de processos de desgaste ósteo-articular como osteoartrose, osteocondrite dissecante e fraturas condrais (secundária). É uma afecção proliferativa com metaplasia benigna de fibroblastos, caracterizada pela formação de nódulos cartilagosos que podem se tornar pediculados e liberados dentro da cavidade sinovial das articulações, em tendões e bursas, onde podem aumentar de tamanho com o tempo ou permanecer como corpos livres. A dor, o edema e a perda de arco do movimento articular são os sintomas mais frequentemente relatados. A incapacidade de extensão completa e o travamento da articulação são uns dos primeiros sintomas manifestos que podem causar crepitação dos tecidos moles e a palpação de corpos livres. Consiste em uma doença de difícil diagnóstico devido às manifestações dos sinais e sintomas serem inespecíficos e podendo sugerir diversas doenças. Esse trabalho teve como objetivo relatar o caso de um paciente diagnosticado com condromatose sinovial e como foi realizado o seu segmento

**Palavras-chave:** Condromatose sinovial. Metaplasia. Cotovelo.

### ABSTRACT

Synovial chondromatosis is an uncommon articular condition of unknown etiology, characterized by the monoarticular formation of cartilage in the synovium that causes pain, edema and limitation of joint movement. It may appear spontaneously (primary) or coming from osteoarthritis wear processes such as osteoarthritis, osteochondritis dissecans and chondral (secondary) fractures. It is a proliferative condition with benign fibroblast metaplasia characterized by the formation of cartilaginous nodules that can become pedicled and released into the synovial cavity of the joints in tendons and bursae where they may increase in size over time or remain as free bodies. Pain, swelling, and arch loss of joint movement are the most frequently reported symptoms. Inability to fully extend and lock the joint is one of the first manifest symptoms that can cause soft tissue crackling and palpation of free bodies. It consists of a disease that is difficult to diagnose because the signs and symptoms are non-specific and may suggest several diseases. This study aimed to report the case of a patient diagnosed with synovial chondromatosis and how the segment was performed.

**Keywords:** Synovial Chondromatosis. Metaplasia. Elbow

## INTRODUÇÃO

A condromatose sinovial é uma afecção articular incomum, de etiologia desconhecida, caracterizada pela formação de cartilagem na sinóvia que causa dor, edema e limitação do movimento articular. A patologia pode aparecer espontaneamente (primária) ou proveniente de processos de desgaste ósteo-articular como osteoartrose, osteocondrite dissecante e fraturas condrais (secundária).

É uma afecção proliferativa com metaplasia benigna de fibroblastos, caracterizada pela formação de nódulos cartilagosos que podem se tornar pediculados e liberados dentro da cavidade sinovial das articulações, em tendões e bursas, onde podem aumentar de tamanho com o tempo ou permanecer como corpos livres. O centro de um nódulo pode se calcificar e se ossificar com o tempo, o que tornaria o processo denominado como osteocondromatose. A osteocondromatose possui a mesma fisiopatologia da condromatose, porém, com o centro ossificado, possui maior facilidade de diagnóstico do processo a partir da radiologia convencional.

Milgram (1977) divide a condromatose em três fases patológicas distintas. A primeira é a doença intra-sinovial ativa sem corpos livres; na segunda os nódulos osteocondrais na membrana sinovial encontram-se livres dentro da cavidade articular; e na terceira, vários corpos osteocondrais estão livres, produzindo uma doença ativa, com manifestações de sintomas.

## DESENVOLVIMENTO

Paciente L.T.C., 58 anos, sexo masculino, apresentou-se no ambulatório três meses antes da cirurgia com queixa de dor e tumoração em cotovelo direito há cerca de 08 meses. Ao exame físico, relatou dor, observou-se edema e tumoração em cotovelo direito, extensão -30 e flexão -20. Solicitado exames complementares de imagem evidenciando corpos livres intrarticulares visíveis em imagem de radiografia de cotovelo direito e destruição do olecrano, espessamento sinovial, má definição de músculos e ligamentos, derrame articular em imagem de ressonância magnética de cotovelo direito. Definida como conduta a realização da biópsia.

Realizada biópsia inscional de corpos livres intrarticulares com características inflamatórias acusando condromatose sinovial. Pela gravidade do quadro e ao alto grau de destruição articu-

lar, optou-se pela artrodese da articulação do cotovelo direito. Foi colhido durante a cirurgia material para exame histopatológico.

Com a exérese dos corpos livres intrarticulares que obstruíam a articulação do cotovelo, foi realizada análise histopatológica da peça cirúrgica com descrição de material constituído por vários fragmentos tissulares pardacentos, irregulares e pétreos medindo 2,5...2,0 x 1,0 cm o conjunto. À microscopia foi descrito cortes de fragmentos de tecido osteocartilaginoso e sinovial apresentando áreas de fibroesclerose com formação de nódulos cartilagosos hialinos, sem atipias, por vezes embebido em exsudato fibrino-leucocitário, sendo assim, histologia compatível com condromatose sinovial.

A condromatose sinovial é uma afecção geralmente monoarticular, caracterizada pela formação de múltiplo nódulos osteocartilagosos na sinóvia. Qualquer articulação pode ser acometida pelo processo de metaplasia sinovial, porém, a maioria dos casos relatados na literatura acomete o joelho. No membro superior, o cotovelo e o ombro são os locais mais descritos<sup>4</sup>.

A etiologia da condromatose sinovial ainda é desconhecida. Segundo um estudo de Nishimura et al (1999), um fator de crescimento transformador b1 (TGFB1) seria o responsável pelo potencial condrogênico nas articulações. Explantes e células sinoviais foram isoladas e submetidos a condrogênese, quando cultivadas na presença de TGFB1. Os dados indicaram uma possível relação desse fator com a condrogênese causadora da condromatose sinovial, porém, não foram realizados estudos posteriores que comprovassem essa teoria.

A condromatose sinovial consiste em uma doença de difícil diagnóstico. Como a formação de nódulos osteocartilagosos no tecido conjuntivo sinovial consiste em um processo lento, o diagnóstico muitas vezes é adiado até uma fase mais avançada da doença. Os sinais e sintomas da condromatose sinovial são inespecíficos e podem sugerir diversas patologias.

Dentre os diversos sintomas, Coolican e Dandy (1989) e Terra et al (2015) descrevem a dor, o edema e a perda de arco do movimento articular como os mais frequentemente relatados. A incapacidade de extensão completa e o travamento da articulação são uns dos primeiros sintomas manifestos que podem causar crepitação dos tecidos moles e a palpação de corpos livres. O derrame e espessamento sinovial também são manifestações comuns.

A avaliação radiográfica é pouco conclusiva. Podemos identificar os corpos livres quando estes estiverem calcificados (osteochondromatose), se os nódulos sinoviais forem radiotransparentes (condromatose), ou seja, não estiverem calcificados, 95% podem passar despercebidos, dificultando sua identificação e fazendo com que o diagnóstico, muitas vezes, não possa ser realizado até a cirurgia.

A remoção dos corpos livres é considerada a melhor forma de tratamento. A principal intervenção cirúrgica utilizada descrita na literatura é através da sinovectomia artroscópica. Estudos indicam que o método apresenta boa eficácia, segurança, baixa morbidade, baixa recidiva (que normalmente acontece quando não houve remoção completa dos corpos livres) e reabilitação precoce, o que facilita o retorno do indivíduo às suas atividades.

Os principais diagnósticos diferenciais para a condromatose sinovial são a osteoartrose, o condroma periosteal, o tumor de células gigantes, o fibroma calcificante aponeurótico, a calcinose tumoral, o depósito de hidroxapatita, os corpos livres e as artrites inflamatórias<sup>4</sup>. Essas patologias apresentam corpos livres mais comumente do que a própria condromatose sinovial<sup>2</sup>. Apesar de ser considerado um processo benigno raro, em alguns casos, podem evoluir de forma progressiva para uma transformação maligna, fazendo com que o condrossarcoma, também seja um diagnóstico diferencial importante, apresentando-se como uma condição clínica de difícil manejo que acomete toda a articulação<sup>9</sup>. Portanto, para estabelecer o diagnóstico preciso, é necessária a análise histológica e anatomopatológica de todas as lesões após o tratamento cirúrgico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A remoção dos corpos livres é considerada a melhor forma de tratamento. Apesar da principal intervenção cirúrgica utilizada descrita na literatura ser através da sinovectomia artroscópica, como o paciente apresentava gravidade

do quadro e alto grau de destruição articular, optou-se pela artrodese da articulação do cotovelo direito, o que melhorou o quadro algico do paciente.

## REFERÊNCIAS

COOLICAN, M. R.; DANDY, D. J. Arthroscopic management of synovial chondromatosis of the knee - Findings and results in 18 cases. *The Journal of Bone and Joint Surgery*. V. 71-B, n. 3, may, 1989.

GILLE, J. et al. Synovial chondromatosis of the hip: A case report and clinicopathologic study. *Acta Orthopædica Belgica*. V. 70, n. 2, p. 182-188, 2004.

HAMILTON, A. et al. Chondrosarcoma developing in Synovial Chondromatosis - A Case Report. *The Journal of Bone and Joint Surgery*. V. 69-B, n.1, jan, 1987.

JEFFREYS, T. E. Synovial Chondromatosis. *The Journal of Bone and Joint Surgery*. V. 49-B, n. 3, august, 1967.

LASMAR, N. P. et al. Condromatose Sinovial. *Revista Brasileira de Ortopedia*. V. 45, n. 5, p. 490-492, 2010.

MILGRAM, J. W. Synovial osteochondromatosis. *The Journal of Bone and Joint Surgery*. V. 59-A, p 792-801, 1977.

NISHIMURA, K. et al. Chondroprogenitor cells of synovial tissue. *Arthritis & Rheumatism*. V. 42, n. 12, p. 2631-2637, december, 1999.

SAYUM FILHO, J. et al. Condromatose sinovial de joelho: relato de caso. *Revista Brasileira de Ortopedia*. V. 46, n. 5, p. 605-606, 2011.

TERRA, B. B. et al. Tratamento artroscópico da osteochondromatose sinovial do cotovelo. Relato de caso e revisão da literatura. *Revista Brasileira de Ortopedia*. N. 50, v. 5, p. 607-612, 2015.

# NOVOS HORIZONTES PARA O ENSINO DE ESTATÍSTICA POR MEIO DA LITERACIA, RACIOCÍNIO E PENSAMENTO ESTATÍSTICOS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIMONTES

*NEW HORIZONS FOR THE TEACHING OF STATISTICS THROUGH STATISTICAL LITERACY, REASONING AND THINKING: AN EXPERIMENT AT UNIMONTES' BUSINESS COURSE*

SANTANA, José Jorge Francisco de  
Docente do Departamento de Ciências Exatas da Unimontes

## RESUMO

Este artigo mostra uma nova abordagem do ensino de estatística, a partir da tríade articulada na literacia (do inglês literacy e que pode ser entendida como letramento), raciocínio e pensamento estatísticos - conceitos da Educação Estatística (EE) que se constitui em recente linha de ensino utilizada no Brasil. Essa estratégia pedagógica foi implementada na disciplina Estatística Aplicada, no curso de Administração da Unimontes. O método consistiu em distribuir a turma em grupos para levantamento de dados relacionados a temas por eles propostos e que dialogassem com outras disciplinas do curso. O grupo aqui analisado propôs discussões sobre clima organizacional a fim entender aspectos motivacionais e de reconhecimento nas relações interpessoais, não somente entre os colaboradores da organização entre si, mas também entre estes e os gestores. Os acadêmicos construíram um questionário composto por vinte variáveis com uma escala de diferencial semântico que oscilava entre zero e dez, conforme concordância menor ou maior, respectivamente, com o item proposto. Este instrumento foi aplicado em três ramos de atividade econômica da cidade: comércio, indústria e serviços. Os resultados dessa abordagem pedagógica foram satisfatórios, na medida em que houve maior envolvimento dos acadêmicos em todas as etapas, o que resultou em maior compreensão de conceitos estatísticos básicos como medidas de tendência central, posição e dispersão. Além disso, estimulados pela inserção de conteúdos em suas realidades acadêmicas, avançaram para análises mais aprofundadas como comparação de dados, por meio da análise de variância, do grau de motivação e reconhecimento nos três segmentos pesquisados. Com esta ação pedagógica através da EE - tendência crescente no Brasil, embora incipiente na Unimontes -, novos horizontes de ensino se avultam como promissores, não apenas pela interação entre a estatística e o mundo real dos alunos como também pelo raciocínio e pensamento construídos com criticidade sobre o que os dados podem evidenciar.

**Palavras-chave:** Estatística. Literacia. Raciocínio. Pensamento. Criticidade.

## ABSTRACT

This article shows a new approach to statistical education, based on the triad articulated in literacy, reasoning and statistical thinking - concepts of statistical education (SE) that constitutes a recent line of education used in Brazil. This pedagogical strategy was implemented in the Applied Statistics discipline, in the Unimontes Administration course. The method consisted in distributing the class into groups to collect data related to topics proposed by them and to dialogue with other course subjects. The group analyzed here proposed discussions about organizational climate in order to understand motivational and recognition aspects in interpersonal relationships, not only between the employees of the organization among themselves, but also between them and the managers. The academics constructed a questionnaire composed of twenty variables with a semantic differential scale that oscillated between zero and ten, according to minor or major agreement, respectively, with the proposed item. This instrument was applied in three branches of economic activity of the city: commerce, industry and services. The results of this pedagogical approach were satisfactory, as there was a greater involvement of the students in all the stages, which resulted in a better understanding of basic statistical concepts such as measures of central tendency, position and dispersion. In addition, stimulated by the insertion of content in their academic realities, they advanced to more in-depth analyzes as data comparison, through analysis of variance, degree of motivation and recognition in the three segments surveyed. With this pedagogical action through the SE - growing trend in Brazil, although incipient in Unimontes -, new horizons of teaching become promising, not only by the interaction between statistics and the real world of students, but also by reasoning and thinking constructed with criticality about what the data can evidence.

**Keywords:** Statistic. Literacy. Reasoning. Thought. Criticality.

## INTRODUÇÃO

A Estatística é uma disciplina que compõe a estrutura curricular de diversos cursos de Instituições de Ensino Superior não apenas na área das Ciências Exatas mas também nas Ciências Sociais, Humanas e Saúde.

O ensino desta disciplina tem-se mostrado ao longo do tempo como um desafio para docentes que buscam novas abordagens dos conteúdos propostos, a fim de que o mecanicismo tradicional, alicerçado em exposições e cálculos desconexos de realidades concretas dos alunos, seja repensado em termos da eficiência de sua ação pedagógica.

O ensino tradicional de Estatística provoca no acadêmico uma sensação de apreensão que “identifica-se com o que é muitas vezes chamado de ansiedade matemática, que decorre, em geral, de experiências negativas anteriores com a aprendizagem matemática” (Campos, 2011, p. 10).

Uma nova perspectiva do ensino desta disciplina, conhecida como Educação Estatística (EE), é proposta desde meados da década de 1990 e prima pela valorização das práticas estatísticas aplicadas ao cotidiano dos alunos por meio do desenvolvimento de projetos que

resultem em interação entre a realidade concreta e a aprendizagem. Batanero e Díaz (2005) sugerem que o trabalho com projetos permite contextualizar o conteúdo em situações interessantes para os alunos e integrar o ensino no âmbito do processo de pesquisa mais amplo. Assim como Hernández e Ventura (1998) entendem os projetos como possibilidades de ampliação e flexibilização das práticas dos professores.

A EE se baseia na tríade literacia (ou letramento), raciocínio e pensamento estatísticos. A literacia para Watson (1997) é a habilidade de compreensão textual e da significação acerca da informação estatística em termos de um contexto concreto e formal. O raciocínio estatístico para Campos (2011) significa a compreensão de processos estatísticos na sua totalidade e também a capacidade de explaná-los baseado em dados reais. O pensamento estatístico relaciona dados quantitativos com situações concretas, nas quais há que levar em consideração a variabilidade e a incerteza. Chance (2002) alerta para a compreensão do que de fato representa o pensamento estatístico para, em seguida, conduzir as aulas nesta direção.

Evidentemente, estas três dimensões da EE não são excludentes. Ao contrário, intercalam-se e se complementam mutuamente, pois seu

objeto de investigação teórico e concreto dialoga continuamente com a práxis social tanto dos acadêmicos quanto dos professores.

Foi neste ambiente de reciprocidade dialógica que, na disciplina Estatística Aplicada à Administração da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), os conteúdos foram desenvolvidos por meio de um projeto de levantamento de dados quantitativos cuja temática ensejasse a percepção do clima organizacional de três segmentos produtivos da cidade: comércio, indústria e serviços.

Dois aspectos relevantes das relações nas organizações foram então propostos. De um lado, a motivação dos colaboradores em desenvolver suas atividades nas organizações, o que, segundo Chiavenato (1994), é a atmosfera psicológica de cada organização, cuja vertente proporciona duas condicionantes essenciais: se existe elevada motivação no ambiente das organizações, o clima será de colaboração; se baixa motivação, o clima será de desinteresse e apatia. De outro lado, o nível de reconhecimento dos gestores em relação ao empenho e dedicação dos seus colaboradores.

De acordo com Marchiori (2008), se a organização é uma instituição social, constituída de pessoas e definida pelos seus papéis e relacionamentos, é fundamental a existência de ambientes de trabalho que preservem a satisfação do funcionário e o respeito ao ser humano. Esse respeito se traduz pela cordialidade e reconhecimento de metas e objetivos alcançados no ambiente de trabalho.

## METODOLOGIA

A adequação da proposta metodológica por meio da EE consistiu em divisão da turma em grupos de discussão acerca de temas propostos pelos acadêmicos e que tinham como ponto comum o levantamento de dados quantitativos conectados com conteúdos específicos do curso e que possibilitassem o desenvolvimento dos tópicos da disciplina naquele momento (primeiro semestre de 2016).

O trabalho do grupo aqui analisado é caracterizado por um estudo descritivo de forma-

to transversal. Foi utilizado o procedimento de amostragem intencional, segundo o qual “os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador” (Richardson, 2007, p. 161).

Neste sentido, 60 organizações, 20 em cada um dos três segmentos pesquisados (comércio, indústria e serviços), responderam um questionário composto de 20 itens em uma escala de diferencial semântico, cuja pontuação variava de 0 a 10, conforme concordância menor ou maior, respectivamente, com a variável proposta.

As questões foram formuladas de tal maneira que fosse possível construir indicadores aditivos inerentes a duas dimensões classificadas como fator emocional e fator de reconhecimento nas organizações estudadas, de forma que tais fatores fossem analisados estatisticamente por técnicas apropriadas. Para tabulação dos dados, foi utilizado o pacote estatístico Statistical Package for the Social Sciences - SPSS. O nível de significância adotado nos testes do presente estudo foi de 0,05.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### **Análise univariada do clima organizacional nas dimensões motivação e reconhecimento**

A pontuação média e o desvio padrão (DP) de cada item proposto às sessenta organizações ( $n = 60$ ) são apresentados na tabela 1. As pontuações médias, em sua maioria, oscilam aproximadamente entre 5,00 e 7,5. Houve, entretanto, um escore de 4,20 para o item 15 (competição entre os gestores). Como a atribuição de valores pequenos para as variáveis correspondem a maior discordância com a proposição feita, tal fato pode evidenciar desconhecimento, por parte dos colaboradores, sobre possível competição entre os gestores.

Tabela 1 - Estatísticas dos itens do instrumental de coleta de dados. (n = 60)

Item	Descrição	Média ± DP
01	Bom relacionamento com os colegas de trabalho	6,58 ± 3,09
02	Trabalha motivado todos os dias	6,49 ± 3,18
03	Satisfeito com os benefícios recebidos	6,80 ± 2,72
04	Problemas pessoais interferem no dia a dia da organização	5,66 ± 3,02
05	Há incentivo ao crescimento profissional	6,97 ± 2,74
06	Há abertura para novas ideias propostas pelos funcionários	6,22 ± 2,99
07	Existe competição entre os funcionários	5,33 ± 3,68
08	O trabalho é desafiador	4,63 ± 2,77
09	Recebeu treinamento para executar a função	6,06 ± 3,07
10	As normas são aplicadas a todos na organização	6,86 ± 2,66
11	Há oportunidade para o funcionário ser promovido	5,89 ± 2,46
12	Há um bom relacionamento hierárquico	6,29 ± 2,50
13	A gerência confia nos trabalhos dos funcionários	6,78 ± 3,03
14	A gerência é acessível e compreensiva	5,04 ± 3,13
15	Existe competição entre os gestores	4,20 ± 2,72
16	Há qualificação profissional para os colaboradores	4,98 ± 2,68
17	O funcionário é premiado pelo bom desempenho	6,60 ± 2,95
18	Há reconhecimento quando as metas são atingidas	6,70 ± 2,45
19	Há momentos de descontração durante a rotina de trabalho	5,96 ± 2,72
20	Satisfação com o ambiente de trabalho	7,48 ± 2,51

Os acadêmicos, em constante diálogo com o professor, propuseram a criação de dois indicadores quantitativos aditivos que, segundo eles, seriam importantes para discutir o nível tanto de motivação dos colaboradores como também o reconhecimento dos esforços nas atividades para atingir metas propostas pelos gestores. Após longo debate, cada indicador foi construído pela soma de 10 itens correlatos a cada dimensão. Assim, os valores menores e maiores possíveis de cada indicador são 0 e 100, respectivamente, posto que cada item admite pontuações de 0 a 10

A tabela 2 mostra os valores mínimo e máximo, as médias e os DP correspondentes à motivação e ao reconhecimento nas organizações pesquisadas. Em média, os inquiridos apontaram maior pontuação para o fator motivação (63,05) e valor mais baixo para o reconhecimento (58,46), por parte dos gestores, dos trabalhos prestados. Tais dados podem sugerir que os entrevistados se consideram motivados para desenvolver as atividades laborais; contudo, não se sentem satisfatoriamente reconhecidos pelos seus superiores.

Tabela 2 - Estatísticas dos indicadores aditivos motivação e reconhecimento

Indicador	n	Mínimo	Máximo	Média ± DP
Motivação	60	35,00	93,00	63,05 ± 17,65
Reconhecimento	60	23,00	87,39	58,46 ± 18,39

Após o conhecimento dos tipos e níveis de mensuração de variáveis e também de transformação de um dado contínuo em categórico, outra estratégia analítica dialogada entre os alunos e o professor foi a criação de variáveis categóricas a partir dos dois indicadores obtidos. Assim, foi proposta uma escala de Likert, cujas categorias para o fator motivação foram: completamente desmotivado, desmotivado, indiferente, parcialmente motivado, completamente motivado. Já para a dimensão reconhecimento, a escala concebida foi: completamente não reconhecido, parcialmente não reconhecido, indiferente, parcialmente reconhecido, completamente reconhecido. Para concepção dessas escalas foram usados como pontos de corte os percentis 20, 40, 60 e 80; ou seja, os valores do indicador no intervalo 0 a 20 correspondiam à primeira categoria, 20,1 a 40 aludiam à segunda, e assim por diante.

Como a proposta pedagógica pela via da literacia estatística possibilita ampliar os campos de debates e reflexões; os alunos do curso de Administração, em uma das sessões de discussão dos resultados da pesquisa, esclareceram aos interrogantes que, conforme Júnior (2009), Rensis Likert nasceu no estado de Michigan nos Estados Unidos em 1903 e faleceu em 1981, era professor de sociologia e psicologia, desenvolvia estudos sobre liderança e gestão e também pes-

quisou sobre o sucesso das organizações a partir da política de gestão de pessoas.

O gráfico 1 mostra que os colaboradores das organizações pesquisadas se sentem parcialmente motivados (38,3%) a completamente motivados (21,7%). Outro dado relevante diz respeito aos desmotivados e indiferentes (40% do total). Esse percentual foi considerado alto e, nesse momento, o professor sugeriu que as análises fossem aprofundadas no intuito de verificar em qual ou quais dos segmentos (comércio, indústria, serviços) as proporções de desmotivação se mostravam mais acentuadas. Essas análises são discutidas mais adiante.

Em relação ao processo de reconhecimento que os gestores da organização atribuem aos seus colaboradores, o gráfico 2 evidencia que metade dos pesquisados consideram não haver essa atitude dos superiores já que 21,7% apontaram um não reconhecimento parcial e 28,3% disseram ser indiferente a valorização atribuída pelos seus superiores às atividades desenvolvidas. A outra metade dos entrevistados assinala que há reconhecimento parcial e completo: 38,3% e 11,7%, respectivamente.

Neste momento, por iniciativa própria, os acadêmicos sugeriram que também fosse procedido um cruzamento de dados entre essas duas dimensões e os setores do comércio, da indústria e de serviços.

Gráfico 1 - Estado de motivação do colaborador na organização

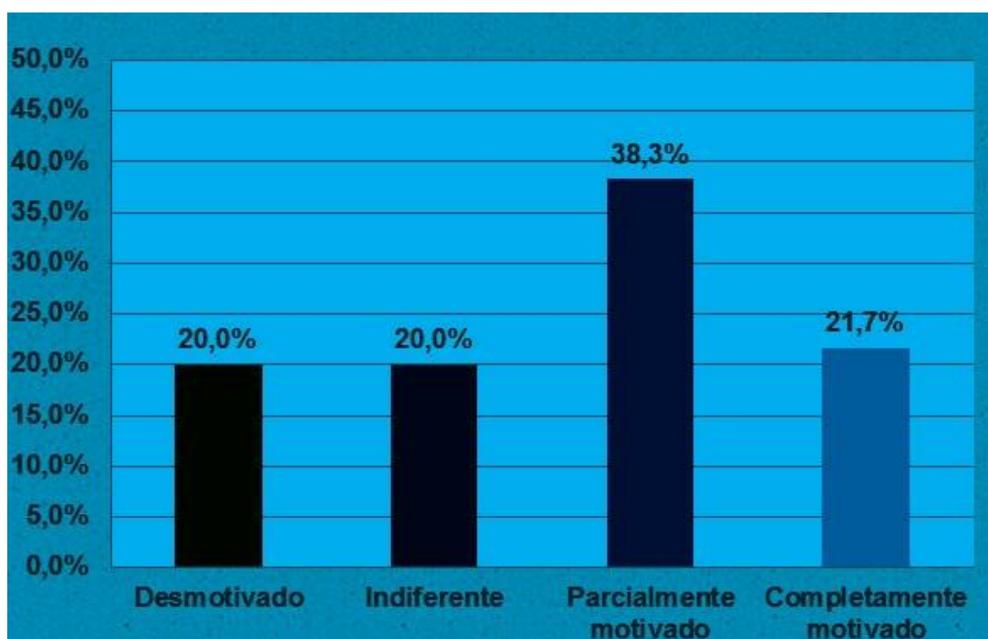
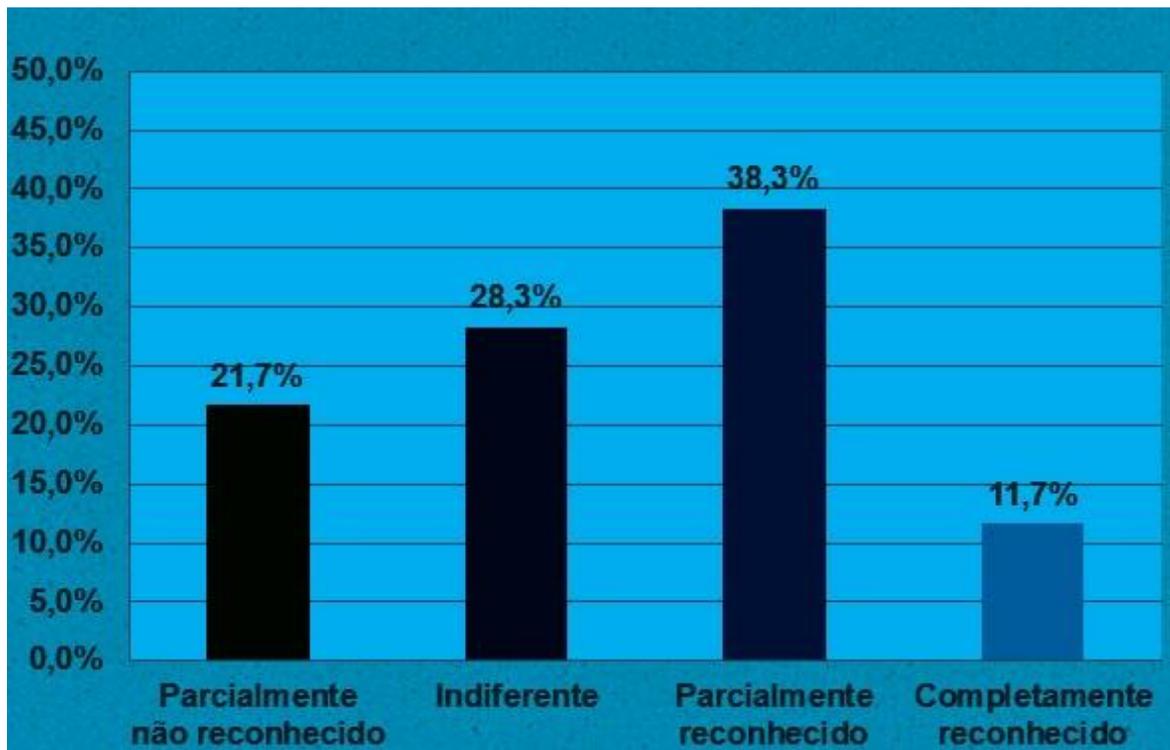


Gráfico 2 - Estado de reconhecimento dos trabalhos na organização



### Análise bivariada do clima organizacional nas dimensões motivação e reconhecimento com teste do qui-quadrado

A partir das discussões acerca do clima organizacional em termos de motivação e reconhecimento dos serviços executados, dos dados observados na análise univariada e da reflexão crítica sobre as duas dimensões objeto deste estudo, os alunos foram capazes de mobilizar recursos estatísticos que possibilitassem algum tipo de correlação entre motivação e reconhecimento com os segmentos pesquisados.

Como já havia ocorrido o desenvolvimento do conteúdo sobre testes de hipóteses, os acadêmicos procederam ao cruzamento das variáveis: motivação e reconhecimento versus segmento (ramo de atividade), seguido do teste de associação do Qui Quadrado que, de acordo com Field (2009), se baseia na comparação de frequências observadas e as compara com aquelas que se espera obter por mero acaso nas categorias das variáveis.

Neste ponto, o raciocínio e pensamento estatístico dos estudantes se mostraram bastante acentuados, no sentido de que, conforme abordagem do conteúdo sobre esse teste, eles foram capazes de perceber sua inviabilidade de

utilização devido a presença de muitos valores pequenos (menores que 5) nas frequências esperadas.

Como se pode notar, embora as notas de rodapé da tabela 3 indiquem os valores de  $p \leq 0,05$  (nível de significância do teste) tanto para a variável motivação quanto para o fator reconhecimento - e que, portanto, sugerem significância estatística -, os acadêmicos atentaram para as frequências esperadas do teste que não podem ser inferiores a 5. Assim, os possíveis efeitos de correlação entre estas variáveis são espúrios na medida em que a inexecutabilidade do teste nada pode informar acerca de possível associação entre o ramo de atividade e motivação e reconhecimento dos serviços desenvolvido nas organizações.

Com o desenvolvimento dos conteúdos e indagados pelo professor sobre que alternativas poderiam ser implementadas para discutir conjuntamente as variáveis em questão, os alunos, após certo tempo, conseguiram perceber que talvez fosse mais razoável utilizar outros tipos de procedimentos estatísticos que explicitassem possíveis diferenças significativas entre ramo de atividade, motivação e reconhecimento.

Após debate e intercalação com os conteúdos apresentados e dialogados, os acadêmicos atinaram para uma solução plausível para o caso: lançar mão dos próprios indicadores adi-

tivos, que se constituam de uma escala quantitativa contínua com escores oscilando entre 0 e 100, para compará-los nos três segmentos organizacionais do estudo.

Apesar de, em um primeiro momento, os alunos não conseguirem explicitar a forma pela qual os indicadores seriam utilizados, sua percepção é válida no sentido de que, ao raciocinar sobre uma alternativa adequada para o impasse sobre que técnica utilizar, os estudantes estão, ao mesmo tempo, pondo em prática o pensamento estatístico, na medida em que os dados reais sobre motivação e reconhecimento, obtidos nas organizações e resultantes da análise

univariada, apontam, ainda que não explicitamente, evidências de que comércio, indústria e serviços podem diferir quanto aos estados motivacionais e de reconhecimento de um para outro setor.

A partir do desenvolvimento do conteúdo sobre comparação de duas médias, o teste t, os alunos foram capazes de lobrigar a generalização desse teste para mais de dois grupos.

A seção seguinte propõe, então, uma técnica assaz propícia para a análise dos dados. É a análise de variância ou Analysis of variance (ANOVA) que, verificados certos pressupostos, pode indicar diferenças significativas.

Tabela 3 - Motivação e reconhecimento versus ramo de atividade\*

Motivação**	Comércio	Indústria	Serviços	Total
Parcialmente desmotivado	04 (4,0)	01 (4,0)	07 (4,0)	12 (12,0)
Indiferente	05 (4,0)	00 (4,0)	07 (4,0)	12 (12,0)
Parcialmente motivado	07 (7,7)	12 (7,7)	04 (7,7)	23 (23,0)
Completamente motivado	04 (4,3)	07 (4,3)	02 (4,3)	13 (13,0)
Total	20 (20,0)	20 (20,0)	20 (20,0)	60 (60,0)
Reconhecimento***	Comércio	Indústria	Serviços	Total
Parcialmente não reconhecido	04 (4,3)	01 (4,3)	08 (4,3)	13 (13,0)
Indiferente	09 (5,7)	00 (5,7)	08 (5,7)	17 (17,0)
Parcialmente reconhecido	05 (7,7)	14 (7,7)	04 (7,7)	23 (23,0)
Completamente reconhecido	02 (2,3)	05 (2,3)	00 (2,3)	07 (7,0)
Total	20 (20,0)	20 (20,0)	20 (20,0)	60 (60,0)

Fonte: Dados calculados pelo autor

\*Valores dos parênteses são as frequências esperadas pelo teste do Qui Quadrado.

\*\*p = 0,0057; 9 células (75%) com frequência esperada inferior a 5.

\*\*\*p = 0,0001; 6 células (50%) com frequência esperada inferior a 5.

## Análise de variância (ANOVA) dos indicadores aditivos resultantes das dimensões motivação e reconhecimento de acordo com o ramo de atividade

A análise de variância é uma técnica estatística que permite comparar três ou mais categorias presentes em uma variável independente qualitativa, em termos do seu efeito sobre uma variável dependente de nível razão.

De acordo com Pestana:

A análise de variância a um fator também designada por One-Way Anova, permite verificar qual o efeito de uma variável independente, de natureza qualitativa (fator), numa variável dependente ou de resposta, cuja natureza é quantitativa. A questão central desta análise consiste em saber se as populações têm ou não médias iguais. É uma extensão do teste t, pois aplica-se não só quando o fator tem 2 categorias, como quando tem mais de 2 (PESTANA, 2003, p. 254).

Desse modo, essa técnica pretende avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os indicadores (motivação e reconhecimento) e os setores (comércio, indústria e serviços) pesquisados.

Entretanto, para utilização do modelo a que se refere a análise de variância, é necessário verificar três pressupostos que, uma vez violados, podem comprometer sua aplicabilidade. São eles: os escores em cada grupo possuem distribuição normal, independência entre as observações e as variâncias entre os grupos não diferem acentuadamente entre si (homocedasticidade).

Nenhuma dessas situações foi observada no conjunto de dados, isto é, os escores não apresentam distanciamento comprometedor da normalidade, o valor de um escore em particular é independente de outros (ausência de autocorrelação) e as variâncias não diferem muito entre si. Ademais, o gráfico 3 não apresenta nenhuma observação atípica (outlier), o que sugere a continuidade da Anova.

A tabela 4 evidencia que tanto para os as-

pectos motivacionais ( $p = 0,0006$ ) quanto para os de reconhecimento nas organizações ( $p = 0,000$ ) há diferença significativa em pelo menos uma das médias dos setores comércio, indústria e serviço.

Entretanto, a análise de variância não é capaz de sumariar em que segmentos tais diferenças ocorrem efetivamente. Field (2009, p. 299) esclarece que:

[...] a ANOVA é um teste abrangente (omnibus), o que significa que ela testa um efeito experimental de forma global: assim, existem coisas que a ANOVA não nos informa. Embora a ANOVA nos informe se a manipulação experimental teve sucesso, ela não fornece informações específicas sobre quais grupos foram afetados. Supondo que um experimento tenha sido realizado com três grupos diferentes, a razão F simplesmente nos informa que as médias das três populações de onde os grupos foram retirados são diferentes (isto é,  $m_1 = m_2 = m_3$  não é verdadeiro).

Então, que grupos diferem entre si? Para responder a esta questão é necessário realizar um teste de comparação múltipla de médias. Ou seja, as diferenças observadas nas médias precisam ser testadas a fim de que sejam apontadas qual ou quais delas têm maior impacto em termos comparativos. Tal teste é realizado na próxima seção.

Gráfico 3 - Boxplot das dimensões motivação e reconhecimento

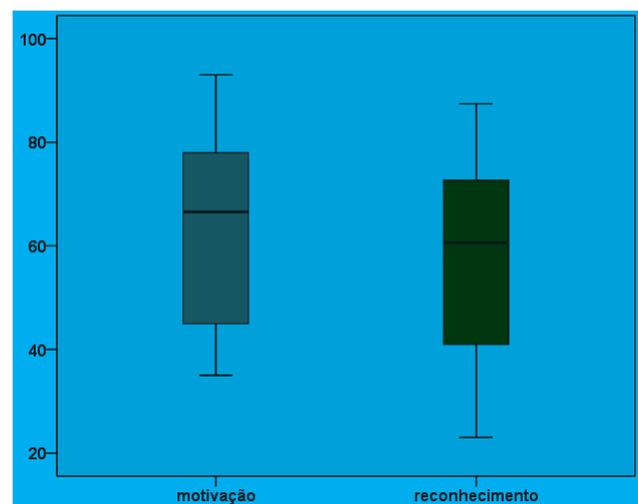


Tabela 4 - ANOVA: motivação e reconhecimento pelo fator ramo de atividade

Dimensão	Atividade	n	Mínimo	Máximo	Média ± DP
Motivação*	Comércio	20	35,00	93,00	63,15 ± 18,74
	Indústria	20	35,00	86,67	73,26 ± 11,70
	Serviço	20	35,00	90,00	52,75 ± 16,05
Reconhecimento**	Comércio	20	31,00	86,00	55,35 ± 16,17
	Indústria	20	34,00	87,39	74,24 ± 11,03
	Serviço	20	23,00	79,00	45,80 ± 15,02

\*ANOVA: Razão F = 8,46; p = 0,0006

\*\*ANOVA: Razão F = 20,65; p = 0,0000

### Teste Honestly Significant Difference - HSD de Tukey - para comparação múltipla de médias

Enquanto a ANOVA aponta tão somente para a existência de diferenças significativas entre os grupos pesquisados, os testes de comparação múltipla de médias indicam onde se situam as diferenças.

Pestana (2003) assevera que na prática os testes mais utilizados são o de Bonferroni e o Honestly Significant Difference - HSD - de Tukey. Além disso, conforme Field (2009), quando os tamanhos das amostras são iguais, como ocorre neste estudo, e não houver desvios na homocedasticidade da variável dependente é recomendável comparar as médias por meio da HSD de Tukey. Levin (1987) vai além e mostra que em uma comparação múltipla de três médias este teste é mais eficiente do que a confrontação múltipla de quatro ou cinco médias.

Por estas razões, foi utilizado o teste HSD de Tukey que consiste em calcular a diferença entre todos os pares de médias possíveis e verificar, por meio do valor de p, se tais diferenças são significativas.

A tabela 5 mostra as diferenças de médias entre indústria, comércio e serviços do indicador aditivo que se refere aos aspectos motivacionais nas organizações. Foi significativo o valor +20,51 que corresponde à subtração entre a média do setor da indústria e a do segmento de serviços (73,26 - 52,75 = 20,51). Ou seja, os

colaboradores do ramo da indústria parecem se sentir mais motivados para desenvolver suas atividades laborais do que aqueles dos serviços. Quando os alunos foram questionados sobre possíveis explicações para este fato, muitas hipóteses foram levantadas; entre as quais a que confere aos trabalhadores da indústria um isolamento maior nas suas funções enquanto os de serviços convivem com clientes o que pode resultar em dissabores e, possivelmente, diminuir a motivação.

As demais diferenças observadas, +10,11 (entre indústria e comércio) e +10,40 (entre comércio e serviços), não foram significativas. Ou seja, os níveis de motivação tanto no comércio quanto nos serviços são razoavelmente parecidos.

A tabela 6 alude à outra dimensão desse estudo concernente ao fator designado por reconhecimento por parte dos gestores sobre os trabalhos desenvolvidos.

As diferenças entre o escore médio da indústria e o do comércio (+18,89) e indústria e serviços (+28,44) foram significativas, enquanto a comparação entre comércio e serviços (+9,55) não apresentou significância estatística.

Em linhas gerais é possível inferir que, tanto para o indicador motivacional quanto para o de reconhecimento, o segmento da indústria aponta, em média, valores mais altos, o que torna patente a impressão de que os colaboradores desse ramo de atividade se sentem mais motivados e mais reconhecidos.

Tabela 5 - Diferença de médias pelo teste HSD de Tukey para comparação múltipla do indicador aditivo nominado de motivacional

Segmento	Segmento		
	Indústria (média = 73,26)	Comércio (média = 63,15)	Serviços (média = 52,75)
Indústria (média = 73,26)	00,00	+10,11	+20,51*
Comércio (média = 63,15)	-10,11	00,00	+10,40
Serviços (média = 52,75)	- 20,51*	-10,40	00,00

\*p &lt; 0,001

Tabela 6 - Diferença de médias pelo teste HSD de Tukey para comparação múltipla do indicador aditivo nominado de reconhecimento

Segmento	Segmento		
	Indústria (média = 74,24)	Comércio (média = 55,35)	Serviços (média = 45,80)
Indústria (média = 74,24)	00,00	+18,89*	+28,44*
Comércio (média = 55,35)	-18,89*	00,00	+9,55
Serviços (média = 45,80)	- 28,44*	-9,55	00,00

\*p &lt; 0,001

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo mostrou a importância de desenvolver os conteúdos estatísticos na universidade a partir da tríade literacia, raciocínio e pensamento estatísticos.

Evidenciou a importância de que sejam desenvolvidos projetos centrados tanto na realidade acadêmica dos alunos quanto na sua vida social, de forma que os alunos desenvolvam habilidades necessárias para analisar dados com criticidade em contextos diversos.

## REFERÊNCIAS

BATANERO, Carmen; Díaz, Carmen. *El papel de los proyectos en la enseñanza y aprendizaje de la Estadística*. I Congresso de Estatística e Investigação Operacional da Galiza e Norte de Portugal, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~batanero/pages/materialdocente.html#Publicaciones>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

CAMPOS, Celso Ribeiro; WODEWOTZKI, Maria Lúcia Lorenzetti; JACOBINI, Otávio Roberto. *Educação Estatística - teoria e prática em ambientes de modelagem matemática*. Belo Hori-

zonte: Autêntica, 2011.

CHANCE, Beth. *Components of statistical thinking and implications for instruction and assessment*. *Journal of Statistics Education*, v. 10, n. 3, 2002. Disponível em: <[www.amstat.org/publications/jse/v10n3/chance.html](http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/chance.html)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos na Empresa*. São Paulo: Atlas, 1994.

FIELD, Andy. *Descobrendo a Estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho - o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JÚNIOR, Geraldo Gonçalves. *História da administração*. Portal história da Adm, 2009. Disponível em: <<http://www.historiadaadministracao.com.br/jl/gurus/71-rentis-likert>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

LEVIN, Jack. *Estatística aplicada a Ciências Humanas*. São Paulo: Harbra, 1987.

MARCHIORI, Marlene (org). **Faces da cultura e da comunicação organizacional**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2008.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para as Ciências Sociais - a complementaridade do SPSS**. Lisboa: Sílabo, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social - métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

WATSON, Jane. **Assessing statistical thinking using the media**. Amsterdã: IOS Press and International Statistical Institute, 1997.

# “O BOXE É BRIGA, TIA!”: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DOS ESPORTES OLÍMPICOS

*‘BOXE IS FIGHT, TEACHER!’: A REPORT OF A PEDAGOGICAL PRACTICE IN OLYMPICAL SPORTS CONTEXT*

NETA, Abília AnaCastro<sup>1</sup>; BOASORTE, Drieli Fernandes<sup>1</sup>; SANTOS, Joice Tainá de Jesus<sup>1</sup>; CRUZ, Marlon Messias Santana<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade do Estado da Bahia - Guanambi/BA. Bolsista de Iniciação à Docência - PIBID - UNEB - CAPES

<sup>2</sup>Mestrando em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia - Guanambi/BA. Coordenador de Área PIBID - UNEB - CAPES

## RESUMO

Este relato de experiência tem a intenção de abordar elementos de uma prática pedagógica desenvolvida pelas no âmbito de uma escola pública situada no município de Guanambi-Bahia, na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XII. As aulas que resultaram na elaboração deste relato de experiência ocorreram no período de março a novembro de 2016, com alunos do 2º Ano do ensino fundamental I. A sistematização e análise dos resultados desta experiência foram feitas por meio de registros realizados cotidianamente pelas bolsistas de iniciação à docência. As discussões foram interpretadas com respaldos teóricos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico. Portanto, o objetivo deste estudo é notificar a prática pedagógica das bolsistas de iniciação à docência, na aula de Educação Física, tendo como diretriz a temática esportes olímpicos com a tematização dos megaeventos esportivos, logo após com o boxe, um dos elementos culturais problematizado e vivenciado na respectiva turma. O currículo multiculturalmente orientado expõe e confronta sentimentos e desejos, desestabiliza o acomodado e rompe com as certezas. Possibilitando a todos os envolvidos a analisar as representações sociais que regem o espaço escolar e as próprias identidades, sejam elas no currículo ou até mesmo pessoais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física Escolar; Currículo Cultural; PIBID.

## ABSTRACT

This experience report intends to address elements of a pedagogical practice developed by the public school located in the municipality of Guanambi-Bahia, in the condition of scholarship holders of the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID), linked to the course of Physical Education of the State University of Bahia (UNEB) / Campus XII. The classes that resulted in the elaboration of this experience report occurred in the period from March to November of 2016, with students of the 2nd Year of elementary school I. The systematization and analysis of the results of this experiment were made through daily registrations by the scholarship holders of teaching initiation. The discussions were interpreted with theoretical support of Cultural Studies and Critical Multiculturalism. Therefore, the objective of this study is to notify the pedagogical practice of scholarship recipients in Physical Education class, having as a guideline the theme of Olympic sports with the theme of sport mega events, shortly after with boxing, one of the problematized cultural elements and lived in the respective class. The multiculturalally oriented curriculum exposes and confronts feelings and desires, destabilizes the accommodated and breaks with certainties. Enabling all involved to analyze the social representations that govern the school space and the identities themselves, be they in the curriculum or even personal.

**Keywords:** Physical School Education; Cultural Curriculum; PIBID.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar e elementos de uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito de uma escola pública situada no município de Guanambi-Bahia. A prática foi desenvolvida com respaldo no currículo Cultural da Educação Física na esfera do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) /Campus XII. O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como propósito incentivar a iniciação à docência, enriquecendo a formação de docentes em nível superior a fim de proporcionar a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Por intermédio do curso de licenciatura em Educação Física e do programa PIBID desenvolve-se o subprojeto “Educação Física escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural”, cujo objetivo é legitimar a Educação Física Escolar por meio dos respaldos teóricos dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico, com o intuito de valorizar e reconhecer a diversidade, proporcionando um estudo crítico da realidade. O subprojeto supracitado é desenvolvido através de atividades que dão suportes ao desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas parceiras, a saber: a docência compartilhada, as reuniões semanais de avaliação e planejamento das práticas pedagógicas, e o grupo de estudos (OLIVEIRA e CRUZ, 2016).

Portanto, O objetivo deste estudo é notificar a prática pedagógica das bolsistas de iniciação à docência, na aula de Educação Física, apresentando como diretriz a temática esportes olímpicos com a tematização dos megaeventos olímpicos, logo após com o boxe, um dos elementos culturais problematizado e vivenciado na respectiva turma.

As aulas que resultaram na elaboração deste relato de experiência ocorreram no período de março a novembro de 2016, com alunos do 2º Ano do ensino fundamental I. A temática estudada nesse período letivo foram os esportes olímpicos.

Segundo Cavalcante e Lima (2012, p. 96), “o relato de experiência é uma ferramenta de pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade cien-

tífica”. Trata-se de um olhar qualitativo, que abordou a problemática desenhada a partir de métodos descritivos e observacionais.

## DESENVOLVIMENTO

O Currículo Cultural da Educação Física baseia-se nas teorizações pós - críticas de Currículo, a procura de estabelecer princípios democráticos, uma sociedade mais justa e igualitária no ambiente escolar. Na escola, a perspectiva Cultural (NEIRA; NUNES, 2008; 2009; NEIRA, 2011), respaldada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, admite que a mesma, enquanto um estabelecimento de ensino, é definida pela convergência de diferentes culturas e, a partir disso, procura potencializar as vozes dos alunos, valorizando a experiência cultural desses cidadãos em processo de aprendizado, a fim de legitimar no currículo as práticas corporais dos diversos grupos sociais. Para essa perspectiva, também chamada de currículo cultural, “[...] os grupos sociais definem-se por meio de múltiplas dimensões (classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas etc.), afirmando sua identidade e representação” (NEIRA, 2011, p. 37).

Assim, a sociedade atual é marcada pela presença de diferentes culturas, configuradas por identidades múltiplas que se relacionam, confrontam-se, reformulam-se, afirmam-se e se hibridizam a todo instante (HALL, 1992). A construção das identidades é um processo que envolve, necessariamente, relações de poder, pelas quais se produzem as definições acerca do que se deve e do que não se deve ser - acerca da identidade e da diferença -, sendo o currículo uma das instâncias que atuam nesse processo (SILVA, 2008; 2011).

O currículo da escola adquire uma responsabilidade ainda maior se compreendida nos aspectos da perspectiva cultural, a mesma se vê responsável em reconhecer as diferenças culturais e potencializar as vozes das culturas marginalizadas.

No que concerne a esta diversidade:

[...] as diferenças culturais se expressam também pelos textos produzidos pelas manifestações da cultura corporal. Comumente, o repertório de gestos e práticas corporais cultivados nas comunidades populares é desvalorizado pelos currículos hegemônicos. Tal quadro ocasiona descompasso, afastamento e resistência por parte dos alunos, ou fixação distorcida de signos de classe, etnia e gênero, presentes nas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes

tradicionalmente privilegiados na escola (NEIRA, 2011, p. 6).

a sociedade e eleger, a partir dele, as manifestações que serão estudadas.

O Currículo Cultural da Educação Física baseia-se nas teorizações pós-críticas e principalmente nos respaldos teóricos Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico. Nesta perspectiva, Neira (2010, p. 12) salienta:

Quando o currículo coloca em discussão a exclusividade da presença dos saberes provindo das culturas dominantes, e busca legitimar, os saberes que constituem as culturas subordinadas, ocorre a sua descolonização e, consequentemente, a própria Justiça Curricular.

Os Estudos Culturais ensinam que o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, controle, eficiência e regulação da sociedade. Como componente pedagógico, define: formas e organiza conteúdos; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências desejadas para os estudantes etc. Dado seu teor regulatório, o currículo constitui estratégia de política cultural, pois interfere na produção de representações e identidades.

Quando se articulam a descolonização e a justiça, o Currículo Cultural da Educação Física trata com a mesma dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, voleibol, basquetebol, futebol americano, ginástica rítmica, rúgbi e balé, ou seja, práticas corporais europeias/norte-americanas, brancas e oriundas da elite econômica, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais: capoeira, hip-hop, queimada, yoga, judô, lutas, modalidades ciclísticas, skate, brincadeiras, danças eletrônicas, e uma infinidade de manifestações culturais que caracterizam os grupos sócias que frequentam a escola (NEIRA, 2011, p.81).

#### No multiculturalismo crítico:

[...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. Embora o multiculturalismo crítico opere com base nas categorias centrais de classe, etnia e gênero, ele atua em prol de todos os grupos subordinados (por faixa etária, por local de moradia, por região geográfica, por oportunidades de escolarização, por posição social, por ocupação profissional e tantas outras esferas desprovidas de poder) (NEIRA, 2008, p. 4).

No princípio da Ancoragem Social dos conhecimentos, o currículo amplia a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico no que se refere ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das manifestações corporais. “A ancoragem social ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e reconhecer uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis [...]” (NEIRA, 2011, p. 96).

Esses campos teóricos não têm a intenção de apresentar uma forma definitiva, única e preterentemente verdadeira para explicar a realidade, que é questionada e contestada, sem que, no entanto, se apontem soluções salvacionistas. O currículo, pensado a partir dessa teorização, não assume tarefas pautadas em ideias regulatórias; ao contrário, procura entender e problematizar a cultura, assim como as subjetivações que ela promove por meio do conhecimento e das práticas escolares (NEIRA, 2015).

Este relato de experiência tem a intenção de apresentar elementos de uma prática pedagógica, desenvolvida no âmbito de uma escola pública situada no município de Guanambi-Bahia, na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XII. As aulas que resultaram na elaboração deste relato de experiência ocorreram no período de março a novembro de 2016, com alunos do 2º Ano do ensino fundamental I.

A perspectiva cultural da Educação Física baseia-se nos seguintes princípios: Justiça Curricular, Descolonização do Currículo e Ancoragem Social dos conhecimentos. Segundo Connell (1993) apud Neira (2010, p. 7):

A prática pedagógica que constitui este relato de experiência foi orientada pelo currículo cultural da Educação Física. Segundo Macedo (2010, p.68), “a abordagem cultural da Educação Física não é um método, não oferece uma receita a ser seguida”. Desta forma, Neira (2011) nos apresenta possibilidades de intervenção pedagógica, externando a flexibilidade da perspectiva cultural. Assim, realizamos inicialmente o processo denominado de mapeamento,

Dada à variedade de grupos culturais que compõem a sociedade contemporânea, para promover uma trajetória formativa democrática, temos [...] que instaurar a justiça curricular. Reconhecendo o valor de todas as identidades, o currículo cultural da Educação Física deve atentar à distribuição equilibrada de diversas manifestações culturais corporais. Para fazer dialogar a multiplicidade, convém reconhecer o patrimônio cultural corporal dos grupos que constituem

com o propósito de conhecer melhor as experiências dos alunos em relação às suas práticas corporais vivenciadas no entorno da sociedade, para que assim possamos adquirir informações da sua cultura e obtê-las em prol do desenvolvimento das aulas.

Segundo Neira (2011, p.107):

Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido, durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades.

É importante advertir, nossa prática pedagógica baseou-se inicialmente com conteúdo dos esportes olímpicos, em função das olimpíadas decorrentes no momento.

Em sequência iniciamos a mediação com o conteúdo boxe, baseado no processo de tematização. Onde primeiramente discutimos a diferença de luta e briga, a marginalização do mesmo, quem pode praticar, qual espaço o esporte é praticado com possíveis outros, quais os procedimentos, equipamentos envolvidos e as regras. Realizamos problematizações acerca dos marcadores sociais e uma reflexão em torno da historicidade e a gênese do boxe.

Para Macedo (2010, p. 69), na tematização:

[...] são elaboradas atividades de ensino que visam elucidar quais os significados dessas manifestações para o grupo praticante, interpretá-las no contexto escolar, ressignificá-las segundo as características dos alunos, aprofundar os conhecimentos inicialmente disponíveis e promover um diálogo com outras fontes.

Por meio das apresentações, interpretações e discussões, oferecemos aos alunos possibilidades de repensarmos os significados das práticas de caráter próprio do esporte, na condição de diferenciarmos as mesmas das suas práticas dos ambientes em que vivem, como a escola; o bairro e a sociedade como um todo. A partir dessa reflexão, propomos diferentes maneiras de vivenciarmos o boxe ludicamente aproximando o máximo com as regras oficiais, método esse denominado de ressignificação.

Na sequência lançamos mão do processo de aprofundamento e ampliação, no qual utilizamos todo o debate em torno da temática em foco, a fim de investigar minuciosamente os conhecimentos relatados e expor outros discursos

e fontes de informação diferentes dos acessados anteriormente.

Aprofundar, aqui, significa conhecer melhor a manifestação corporal, objeto de estudo, procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. [...] A elaboração de uma rede de conhecimentos acerca do tema estudado, procedimento fundamental para superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica, é o principal objetivo da ampliação (NEIRA, 2011, p. 135-138).

Os últimos instrumentos didáticos que o currículo cultural da Educação Física nos orienta para a nossa prática pedagógica são os registros e avaliação. Neira (2011, p.159) salienta que “no decorrer das atividades de ensino, as anotações das observações e análises do cotidiano das aulas possibilitam a reunião de informações necessárias para avaliação do trabalho pedagógico”.

A sistematização e análise dos resultados desta experiência foram feitas por meio de registros reflexivos (ou diário de bordo), realizados cotidianamente pelas bolsistas de iniciação à docência, em que manifestam suas conquistas e seus descontentamentos. Esses registros consistem numa das estratégias adotadas pelo subprojeto no intuito de enriquecimento, “Esses registros representam uma espécie de ‘diário’, em que os bolsistas efetuam uma escrita de si (HOLLY, 2007 apud OLIVEIRA e CRUZ, 2016), expondo e analisando seus desafios, seus anseios e suas aprendizagens” (OLIVEIRA e CRUZ, 2016 p. 296).

Soldati (2005, p. 15) afirma que o diário de bordo se apresenta como “uma ferramenta simples, ligeira e no campo da formação dos adultos ele é de fácil aplicação. Alguns afirmam que ele é adaptável em todos os espaços e a todas as observações”. Através desta técnica é possível descrever os problemas que surgiram durante o estudo, descrevendo as atividades desenvolvidas, comentários, reflexões e medidas utilizadas para superar os desafios e obstáculos encontrados.

Utilizamos também, para esta sistematização e análise, os materiais que nortearam o desenvolvimento das aulas, bem como os materiais usados para coleta de dados, a saber: gravações em vídeo, áudio e fotografias.

Iniciamos o desenvolvimento da prática pedagógica com a temática Esportes Olímpicos, problematizamos junto ao tema megaeventos esportivos e seus legados para a sociedade, as-

sim despertamos a necessidade de mediarmos o conteúdo Boxe.

Em nossas discussões procuramos mensurar os conhecimentos dos alunos a respeito desta prática corporal, para logo após expor e relaciona-los com as informações já estabelecidas, possibilitando um maior aprendizado em torno da temática em foco, na intenção de expandir os conhecimentos iniciais. Com o objetivo também de proporcionar as vivências relacionadas aos nossos estudos e abrir um espaço no intuito dos próprios alunos apresentarem novas formas de brincar.

A problematização parte de indagações, na tentativa de adquirirmos informações das suas experiências de vida, a fim de ampliarmos o debate em torno das questões que permeiam o esporte Boxe. Neira (2011, p. 136) enfatiza que “ampliar, [...] implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos.”

Nossos recursos visuais como slides, vídeos e fotos, nos deram maiores possibilidades de identificarmos discursos a respeito da prática corporal do Boxe. Dessa forma, estimulamos as crianças a relatarem seus saberes, refletirem sobre os mesmos, na intenção de possibilitarmos uma reflexão crítica. A partir dos discursos “O Boxe é briga, tia!” e “Luta é briga, tia!” dos alunos nas aulas anteriores dos megaeventos olímpicos, emanamos a necessidade de trabalharmos o referido esporte baseado no estudo de esclarecer a diferença de luta e briga.

Ampliar os saberes em torno dos questionamentos: Qual a diferença de luta e briga? O que é boxe? Quais os seus acessórios? Quem pode praticar? Quais as regras do esporte? O que não é permitido? Em qual espaço é praticado ou pode ser praticado? Baseadas no contexto de uma historicização crítica do objeto de estudo em questão.

Os momentos passaram a serem ocupados por demonstrações das ideias através de palavras e gestos das crianças, consistentes ainda nos discursos de que luta é briga e o Boxe é uma prática corporal violenta:

“Luta é briga, tia!” (Aluno A)  
 “O Boxe é briga, tia!” (Aluno B)

Essa realidade social presente nos discursos dos alunos levou - nos a problematizarmos em torno de uma análise crítica, a marginalização

da luta em si e a própria categoria do Boxe, o entendimento da luta e do esporte estarem sendo forçados a ocupar as beiras ou as margens dos seus reais significados. Assim, vislumbramos uma possível desconstrução dessas representações.

Segundo Olivier (2000, p. 11):

Ao referir-se à violência, entende-a como: “[...] inerente às relações sociais”, e a concebe como “[...] modos de expressão e de comunicação”, que surgem em situações de conflito, de ameaças, de incerteza. O autor posiciona-se no sentido de que as atividades de luta na escola, sistematizadas e metodologicamente pensadas e conduzidas, servem como importantes elementos de estruturação motora, psico-afetiva e social, que ajudam “[...] a criança a gerir e a controlar a complexidade das relações violentas no interior do grupo social”.

As vivências foram realizadas através de brincadeiras com movimentos inerentes ao Boxe. Segundo Neira (2011, p. 123), “no que tange às vivências corporais multiculturalmente orientadas, sua característica distintiva com relação às demais propostas do componente é a prática acompanhada de leitura e interpretação”.

Inicialmente fizemos uso de cones e cordas, para demonstrar o ringue o local que se pratica o esporte, montando quatro ringues. Também utilizamos bolas, com a intenção de um aluno segurar o objeto e outro realizar os golpes de acordo as regras, assim a turma foi dividida em quatro grupos.

Logo após a nossa proposta, os alunos foram convidados a produzirem novas formas de vivenciar a prática em questão, a exemplo exploraram diferentes socos, em conformidade com as formas de regulação que ocorrem no âmbito das aulas, processo denominado de resignificação.

Para tematizarmos o conteúdo, nos debruçamos em estudos científicos, reportagens jornalísticas e vídeos, procurando diversificar as fontes discursivas acerca desse elemento da cultura corporal e buscando possibilidades para desconstruir as representações que os alunos reproduziam. Para dar continuidade ao processo de problematização das representações sobre as lutas, recorreremos a outros discursos, por meio do procedimento da ampliação:

Ampliar, por sua vez, implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos. [...] Dentre as diversas possibilidades, destacam-se as entrevistas ou conversas com pessoas com uma histó-

ria de vida marcada pela prática da manifestação (NEIRA, 2011, p. 135,138).

Corroborando com os apontamentos de Neira (2011), apresentamos aos alunos alguns discursos de boxeadores profissionais que desconstruíam uma imagem eminentemente violenta das lutas e, em especial, do boxe.

“As pessoas dizem que o boxe é um esporte violento... Mas eu digo que violento eu era antes do boxe!” (ROBSON CONCEIÇÃO - CAMPEÃO OLÍMPICO DE BOXE NAS OLIMPIADAS DO RIO DE JANEIRO 2016).

Com o processo ensino/aprendizagem da ampliação, procuramos confrontar os conhecimentos culturais inicialmente disponíveis, com outros conhecimentos próprios da luta tematizada, estimulamos o contato com discursos diferentes e enriquecemos as leituras e interpretações realizadas, possibilitando um maior entendimento dos saberes comumente atribuídos à prática corporal do objeto de estudo.

Sobre os instrumentos de avaliação, realizamos uma avaliação final, onde foi avaliado todo o processo de ensino/aprendizagem. Pelos discursos dos alunos notamos uma ampliação da visão que possuíam acerca deste componente curricular. Ao serem indagados sobre a diferença existente entre luta e briga:

“Na luta uma pessoa respeita a outra, cumprimento. Na briga não...” (Aluno C)  
 “A briga machuca!” (Aluno D)  
 “Na luta tem respeito, na briga não tem!” (Aluno E)

Questionamos sobre o que eles aprenderam com o boxe:

“O boxe é uma luta e não briga!” (Aluno F)  
 “Se machucar o outro será eliminado, não faz parte das regras!” (Aluno G)  
 “Os boxeadores usam luvas, capacete, roupa, o protetor bucal e a caneleira!” (Aluno H)

Indagamos qual a importância do boxe para a vida deles:

“Aprendi a trazer respeito para a minha vida!” (Aluno I)  
 “Aprendi a ter obediência tia!” (Aluno J)  
 “Aprendi o amor!” (Aluno L)  
 “Aprendi a amizade tia!” (Aluno M)  
 “Aprendi a ter mais educação, mais respeito!” (Aluno N)

Diante das narrativas presentes neste relato, procuramos confrontar os discursos iniciais

equivocados a respeito do esporte Boxe, visando uma investigação dos elementos formadores que deram uma roupagem violenta a luta. A partir dessas análises, procuramos confrontar esses discursos iniciais chamando-lhes a atenção para a diferença de luta e briga, questionando as origens de hierarquizações e classificações que recaem sobre essas possibilidades. Ao final, comparados com os discursos finais da avaliação, observamos uma possível desconstrução da imagem preconceituosa com relação às lutas e especialmente o boxe que os alunos tinham.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos dos conteúdos esportivos olímpicos sua problematização e também a tematização dos megaeventos esportivos em especial a mediação do boxe, nas representações sociais “Luta é briga, tia!”, “O Boxe é briga, tia!”, percebemos o quanto as lutas estão à margem do currículo escolar e o quanto são tratadas de forma marginalizadas se tratando do esporte da escola.

Se o fenômeno lutas aparece na escola, conforme Nascimento (2005), isso acontece pelas aberturas preconizadas por essa instituição para terceiros realizarem, em seu espaço, oficinas, voluntárias ou não, desvinculadas do componente curricular Educação Física e do projeto político-pedagógico da Escola. “No espaço de intervenção escolar, podemos afirmar que o tema/conteúdo de lutas é pouco acessado e, inclusive, o seu trato pedagógico suscita questionamentos e preocupações diversas por parte dos profissionais atuantes na Educação Física” (NASCIMENTO; ALMEIDA 2007).

O Currículo Cultural da Educação Física vem desestabilizar o currículo dominante, colocar sua própria identidade em questão, pois a partir do momento que o papel do mesmo é expor a cultura marginalizada dos grupos subjugados da sociedade, aceitar as culturas vivenciadas pelos alunos e potencializar as vozes, ele vem dizer que o ambiente escolar deve reconhecer e oferecer espaço para um debate do processo da constituição das identidades dos alunos.

Desse modo, nos debruçamos em estudos científicos, reportagens jornalísticas e vídeos, meios que a mídia nos oferece, quando nos vimos comprometidas em propor uma possível desconstrução da visão violenta que o referido esporte era visto pelos alunos e pelo currículo escolar, a final o próprio currículo é um reflexo

da visão equivocada dos alunos. Buscando assim, possibilidades para desconstruir as representações que os alunos reproduziam.

Cabe-nos refletir: Será que os significados que a mídia, o currículo da escola e os próprios alunos atribuem a luta Boxe e também as lutas em si, não estão carregadas por uma visão deturpada ou até mesmo contraditória? Pois, por meio de informações sistematizadas e ancoradas em um referencial sólido, foi compreensível à diferença de luta e briga, o que procuramos deixar claro a todo o instante para os alunos.

Nossa prática pedagógica também nos permitiu um conhecimento enriquecedor em torno do conteúdo, com uma relação de quebra de paradigmas em relação ao Boxe, nos possibilitando uma experiência no âmbito da docência e também o desejo de fazer parte do mundo da luta.

Por tudo isso, colocar em ação o currículo cultural da Educação Física significa abrir mão do estabelecimento de valores a partir de princípios conservadores e hegemônicos. O currículo multiculturamente orientado expõe e confronta sentimentos e desejos, desestabiliza o acomodado e rompe com as certezas. Possibilitando a todos os envolvidos analisar as representações sociais que regem o espaço escolar e as próprias identidades, sejam elas no currículo ou até mesmo pessoais.

## REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE B.L.L.; LIMA U.T.S. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. *Journal of Nursing Health*, Pelotas (RS) 2012 jan/jun;1(2):94-103.
- HALL, S. A. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.
- MACEDO, E. E. *Educação Física na Perspectiva Cultural: Análise de uma experiência na creche*. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- NASCIMENTO, P. R. B. *A capoeira no contexto da escola e da Educação Física*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Ijuí, 2005.
- NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. *A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades*. Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, setembro/dezembro de 2007.
- NEIRA, M. G. NUNES, M. L. F. *Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- NEIRA, M. G. *O currículo da Educação Física frente à diversidade cultural: Um estudo de caso*. 2008.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIRA, M. G. *Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física*. Interface - Comunic., Saude, Educ., 2010.
- NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011
- NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276 - 304, maio/ago. 2015.
- OLIVEIRA, G. N. B.; CRUZ, M. M. S. Educação Física escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural. In: SILVA, A. L. G.; FIGUEIREDO, C. S.; SALES, M. A. (Org.). *Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente*. Salvador: Eduneb, 2016
- OLIVIER, J. C. *Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- SOLDATI, M. *Capoeira: Prevention et mediation educative auprès de jeunes en situation de risque au Brésil*. Genève: Université de Genève. Mémoire de licence. Septembre de 2005.

# O USO DO TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

## THE USE OF LITERARY TEXT IN SPANISH LANGUAGE CLASSES BASED ON THE DISCURSIVE GENRE APPROACH

BARROS, Cristiano Silva de<sup>1</sup>; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de<sup>2</sup>; SOUZA, Geraldo Magela Cordeiro<sup>3</sup>; FERNANDES, Karen Caroline Oliveira<sup>3</sup>; DRIGO, Laura Costa<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Doutor em Letras Hispânicas pela Texas Tech University. Professor Associado da Faculdade de Letras - UFMG Belo Horizonte/MG

<sup>2</sup>Doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ. Professora Associada da Faculdade de Letras - UFMG Belo Horizonte/MG

<sup>3</sup>Graduado em Letras pela Faculdade de Letras - UFMG Belo Horizonte/MG

<sup>4</sup>Graduanda em Letras - Faculdade de Letras - UFMG Belo Horizonte/MG

### RESUMO

Este relato apresenta o percurso realizado e os resultados obtidos em um minicurso online oferecido pelo projeto de extensão intitulado Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol-FOCOELE (FALE/UFMG). O objetivo do referido minicurso foi mostrar um novo olhar para o texto literário, a partir de uma perspectiva ainda pouco explorada nas aulas de língua espanhola: um trabalho com o texto literário calcado em sua constituição como gênero discursivo. O minicurso se desenvolveu por meio de três atividades online, realizadas no 2º semestre de 2016, pelo ambiente virtual de aprendizagem TELEDUC. As atividades revelaram um bom entendimento teórico por parte dos professores participantes, mas, também, suas dificuldades para se colocar em prática a perspectiva proposta. Ainda assim, avaliamos como positivo o resultado do minicurso, pois pudemos ter um espaço para dar os primeiros passos em reflexões importantes em torno de outras possibilidades de trabalho com o texto literário nas aulas de espanhol na escola.

**Palavras-chave:** Ensino. Espanhol. Gêneros discursivos. Texto literário.

### ABSTRACT

This study presents the path taken and the achieved results in an online workshop offered by an extension project entitled “Continuing Education Project for Spanish Teachers-FOCOELE (FALE/UFMG)”. The aim of this workshop was to show a new way of seeing the literary text, from a perspective not too much used in Spanish language classes: the use of a literary text based on its structure as a discursive genre. The workshop consisted of three online activities which were held during the second term of 2016 through the virtual learning environment TELEDUC. The activities have showed a satisfactory theoretical understanding by the participant teachers, but also they pointed out their difficulties of using the proposed approach. Even so the workshop outcomes were considered positive, because we had the opportunity to take the first steps towards important reflections around other possibilities of using literary texts when teaching Spanish at school.

**Keywords:** Education. Spanish. Discursive genres. Literary Text.

## INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a literatura era usada no ensino de línguas adicionais como exemplo de regras para o bom uso da língua estudada. Posteriormente, o texto literário foi quase banido do ensino de línguas, ou aparecia sem que houvesse um trabalho profundo sobre ele. Ainda hoje, com base em análises de diversos livros didáticos, podemos dizer que a literatura ocupa um papel secundário, variando entre: pretexto para abordar questões linguísticas, simples ilustração para abordagem e discussão de temas variados em sala de aula ou elemento detonador para a realização de outras tarefas, muitas vezes não relacionadas ao próprio texto usado. Dessa forma, não há uma interação maior entre o aluno e o texto literário, por se acreditar que esse não é o papel das aulas de língua.

A partir dessas reflexões, decidimos preparar, no âmbito do projeto de extensão intitulado Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol-FOCOELE (FALE/UFMG), um minicurso online, que teve como objetivo mostrar um novo olhar para o texto literário, a partir de uma perspectiva ainda pouco explorada nas aulas de língua espanhola: um trabalho com o texto literário calcado em sua constituição como gênero discursivo, guiado pela reflexão e análise dos modos de construção de sentidos dos textos usados. Com isso, busca-se potencializar a relação entre o aluno da educação básica e a literatura em língua espanhola, contribuindo para a ampliação de competências discursivas e promovendo o desenvolvimento do letramento literário nesse contexto.

O minicurso se desenvolveu por meio de três atividades online, realizadas no 2º semestre de 2016, pelo ambiente virtual de aprendizagem TELEDUC. Teve uma carga horária de 15 horas, distribuídas ao longo de cinco semanas, e atendeu a um público de aproximadamente 30 participantes, sendo professores de espanhol de diferentes segmentos da educação, e de diferentes cidades de Minas Gerais e do Brasil.

As atividades propostas exigiam: leitura do texto teórico proposto como fundamentação do trabalho; realização de atividades que envolviam análise de materiais didáticos e elaboração de questões para ampliação da abordagem dos textos literários utilizados em tais materiais; reflexões sobre as relações viáveis entre a teoria usada e a prática docente.

Ao final das atividades, os participantes fizeram uma avaliação do minicurso e receberam

certificado emitido pelo projeto FOCOELE. Apesar de nosso percurso ter sido intenso e complexo, como se verá adiante, constatou-se que esse não é um caminho impossível, e a prova disso é que muitos dos participantes avaliaram positivamente a proposta e conseguiram repensar a abordagem do texto literário.

A seguir, relatamos as etapas realizadas no minicurso e comentamos os resultados oriundos das atividades propostas.

## DESENVOLVIMENTO

Começamos nosso processo de reflexão definindo gêneros discursivos e seus elementos integrantes; para isso, tomamos como referência o texto de Roxane Rojo e Jacqueline P. Barbosa, “Como se organizam os gêneros” (ROJO; BARBOSA, 2015), que apresenta os componentes dos gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1988; 2003). Assim, nossa primeira atividade consistiu em responder algumas questões teóricas a partir do texto lido e aplicar os conceitos discutidos (tema, forma composicional e estilo) na análise da fábula “La rana que quería ser una rana auténtica”, de Augusto Monterroso (1996, p. 196), para fazer a ponte, sempre necessária, entre teoria e prática.

As questões propostas foram as seguintes:

1. De acuerdo al texto de Rojo y Barbosa (2015), ¿se puede decir que “tema” y “asunto” son sinónimos? Explica y ejemplifica con la fábula “La rana que quería ser una rana auténtica”.
2. De acuerdo con Rojo y Barbosa, la “composición” no es solamente la estructura de un texto. ¿Cuáles son los elementos que configuran la “composición”? Ejemplifica con la fábula de Augusto Monterroso.
3. De qué manera, en la fábula, el “estilo” hace resonar al tema del texto? Explícalo y ejemplifícalo.
4. ¿Cuáles son las contribuciones del texto de Rojo y Barbosa para el análisis e interpretación de la fábula de Monterroso?
5. ¿Crees que esa propuesta contribuye para un trabajo más productivo y significativo con textos literarios en la clase de español? ¿Por qué?

Nesta primeira etapa, focalizamos, portan-

to, os três elementos constitutivos do gênero discursivo - o tema, a forma composicional e o estilo -, explicados resumidamente a seguir:

- Tema: não deve ser confundido com o assunto, pois se refere à apreciação de valor, ou seja, aos pontos de vista e às ideologias subjacentes ao texto: “[é] pelo tema que a ideologia circula” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 88). O tema é, geralmente, inferido. Isto é, pode ser depreendido por elementos presentes no texto, mas não se encontra totalmente explícito. Além disso, depende da contextualização sócio-histórica. Sendo assim, “somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (VOLOCHINOV/BACKHTIN, 1981, p. 133). É preciso situar o texto em seu contexto de produção, considerando também o contexto de leitura;
- Composição: diz respeito à estrutura do texto, mas não podemos reduzi-la a uma forma fixa e rígida de um texto, e sim considerar seu modo de organização e acabamento, que se pode relacionar à progressão temática, à coesão e à coerência. Há aspectos estruturais, relativos à arquitetura externa do texto, mais observáveis à primeira vista (por exemplo, no caso de uma notícia: título, subtítulo, imagem, legenda da imagem, lead) e aspectos relativos à arquitetura interna, que precisam ser identificados em cada texto;
- Estilo: diz respeito aos elementos linguísticos, considerando-se vocabulário, sintaxe, pontuação, recursos de coesão, enfim, “[t]odos os aspectos da gramática estão envolvidos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92) neste componente. Assim como a composição, há aspectos do estilo que são característicos de determinados gêneros e que se espera encontrar em qualquer texto desses gêneros (como o uso de verbos no passado em notícias) e outros que deverão ser buscados em cada texto, podendo estar presentes ou não (verbos dicendi, uso de aspas, emprego de determinados adjetivos em notícias).

Deve-se observar, no entanto, que os componentes são indissociáveis e interdependentes, e a separação entre eles é apenas didática, pois,

ao produzir um texto de determinado gênero, as três dimensões estão sempre imbricadas; é a articulação dos três componentes que nos permite construir interpretações para o texto. Além disso, em alguns gêneros, é mais fácil identificar o tema, a composição e o estilo, em outros, não. Contudo, explorar um texto em sala de aula, na perspectiva do gênero discursivo, não se reduz a apontar um conjunto de características gerais, já que cada texto, de cada gênero, é um enunciado “único e irrepetível” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 88).

Quanto à participação dos professores nessa primeira etapa, de uma forma geral, o que se observou foi uma compreensão satisfatória dos conceitos discutidos, mas, ao mesmo tempo, uma grande dificuldade para identificar, na prática de análise discursiva de um texto literário, os elementos constitutivos do gênero.

Notou-se a persistência de visões tradicionais a respeito das dimensões que configuram um texto: o tema identificado como o assunto; a composição associada com uma estrutura fixa, invariável em todos os textos do mesmo gênero; e o estilo interpretado superficialmente como gramática, sem a percepção de que “nenhuma escolha é inocente” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92).

Reiterando que não há modelos, mas sim caminhos pautados em alguns critérios, que devem ser percorridos na leitura de cada texto com os quais nos defrontamos, procuramos demonstrar a seguir uma das possibilidades para explorar os aspectos do tema, da composição e do estilo na análise da fábula de Augusto Monterroso (1996, p. 196).

Com relação ao tema, observa-se o ponto de vista irônico e crítico com que a fábula enfoca a situação do personagem principal, veiculando, implicitamente, uma posição contrária às atividades da rã, e indicando que seu erro está em associar aparência à autenticidade como forma de constituir sua identidade. O texto nos sugere que tal associação pode levar a uma desilusão, já que aparência é algo relativo, superficial e efêmero, enquanto autenticidade é algo mais profundo, constante e duradouro. Assim, pode-se inferir uma valoração negativa em relação à preocupação excessiva da rã pela opinião dos outros, pois, talvez, um dos aspectos da autenticidade seja não ter como parâmetros únicos as opiniões alheias.

Sobre a composição, nota-se uma forma

mais tradicional de composição do gênero, visto que não há nenhum elemento de ruptura em relação à estrutura clássica de uma fábula. Nesse sentido, poderiam ser mencionados alguns aspectos da configuração desse gênero, presentes no texto analisado, como, por exemplo: elementos que organizam a macroestrutura do texto, tais como as sequências narrativas e descritivas e os recursos coesivos próprios dessas sequências, desde a apresentação dos personagens e da situação, passando pelo desenvolvimento da narração, até a chegada ao clímax e ao fechamento do que é narrado; elementos que servem para delimitar as fronteiras iniciais e finais da narrativa e elementos que indicam a passagem do tempo, que situam os acontecimentos e permitem ao leitor seguir o percurso, a sequência e a progressão do tempo e dos fatos no relato (Ex.: “había una vez”, “al principio”, “por fin”, “un día”, “hasta que”).

No que diz respeito ao estilo, os elementos e recursos linguísticos usados no texto permitem a construção de seus eixos principais: o esforço da rã para ser autêntica (“todos los días se esforzaba; se compró un espejo”); a frustração e o fracasso de sua tentativa (“se las comían; a oír con amargura”); e a crítica implícita no texto (“pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente”).

Assim, por meio da articulação desses três eixos, o texto não conta apenas uma história, mas ecoa também um ponto de vista, uma valorização a respeito da busca pela autenticidade.

A segunda atividade, a partir das reflexões feitas na anterior, tinha como foco observar se os livros didáticos de espanhol contemplam, de alguma maneira, um trabalho calcado nos componentes dos gêneros ao abordar textos literários e, em caso afirmativo, como contemplam tais componentes. Para isso, foi analisada uma atividade do manual didático *Cercanía Joven* - volume único (COIMBRA; CHAVES; BARCIA, 2014, p. 106-115) e a conclusão a que se chegou foi que, mesmo havendo uma proposta interessante a partir do texto literário usado (uma cena da peça teatral *El método Grönholm*, de Jordi Galceran), não há questões dedicadas a explorar aspectos do gênero. Os participantes do minicurso tiveram, então, a tarefa de propor questões que evidenciassem os componentes de uma peça teatral na cena apresentada no livro.

O que se observou foi uma grande dificuldade para se colocar em prática aquilo que já se havia entendido, no plano teórico: muitas das questões propostas pelos participantes tinham

um caráter genérico, que não abarcava as especificidades do texto em questão, e poderiam, por isso, ser usadas para qualquer texto teatral, já que não se relacionavam diretamente aos modos de construção e organização da cena analisada.

Por isso, na avaliação dessa atividade, buscamos dar exemplos de questões que focalizassem os componentes do gênero discursivo na cena da peça teatral apresentada no livro didático. Esses exemplos foram bem pontuais, mas, obviamente, em sala de aula, no caso de complementar a atividade do livro, as questões teriam de ser desdobradas:

- ¿Cuál es la función del texto que aparece en cursiva al inicio de la obra teatral? ¿Cómo contribuye a la contextualización de la escena que va a ser representada?
- ¿Qué palabras y expresiones se usan en la caracterización del personaje Fernando en ese texto en cursiva? ¿Qué relación hay entre la caracterización del personaje y la escena que va a ser representada?
- ¿Cómo la contextualización de la escena y la caracterización del personaje sugieren el punto de vista de la obra acerca del método Grönholm?
- A partir del texto inicial, intenta imaginar cómo sería la representación escénica de esa parte de la obra. ¿Qué es lo que el escenario y el personaje deben intentar transmitir al espectador?

Para fechar o minicurso, retomamos o texto de Monterroso (1996, p. 196) e solicitamos a elaboração de pelo menos três questões para explorar em sala de aula a fábula. O propósito era que os participantes formulassem perguntas para focalizar o tema, a composição e o estilo discutidos e, para isso, seria necessário um olhar para o gênero diferente daquele que comumente se adota.

A partir das questões apresentadas, constatou-se certo avanço na colocação em prática dos conceitos discutidos, pois foram propostas várias perguntas pertinentes e que contemplavam, pelo menos parcialmente, o que havia sido discutido a partir do texto de Rojo e Barbosa (2015), como, por exemplo: “¿Qué elementos textuales clasifican el texto como una fábula?”. No entanto, ainda foram reveladas dificuldades na elaboração de questões mais relacionadas

aos componentes do gênero, o que ficou evidente em perguntas que se relacionavam mais à interpretação global e/ou seletiva do texto, do que aos aspectos relacionados à construção de sentidos, como, por exemplo: “¿Qué actitudes de la rana demuestran la equivocación en cuanto a su objetivo? ¿Cómo se puede interpretar la moraleja a partir de esas actitudes?”. Desse modo, muitas questões não destacavam, nem levavam o aluno a observar, qual é e como se constrói e se organiza, especificamente, a perspectiva valorativa do texto analisado, sua forma composicional e o uso dos elementos e recursos estilísticos.

Pode-se observar que ainda é difícil deixar de focalizar a noção de moral de uma fábula, bem como o caráter “atemporal” desse gênero. Tais ideias são ainda usuais no trabalho com esses textos nas práticas educativas e nos materiais didáticos, e, na verdade, podem ser aplicadas a qualquer texto do gênero fábula. Sendo assim, perde-se a especificidade dos elementos do gênero no texto analisado. Sabemos que a moral é um elemento importante nas fábulas, mas talvez fosse mais interessante trabalhar, com mais detalhes, como se constrói e se elabora a valoração, o ponto de vista (que inclui a moral) implícito na fábula, conduzindo o aluno a observar e compreender que o texto faz um caminho para se chegar à moral.

Outro ponto observado nas questões foi certa inadequação para o público alvo, como, por exemplo: “¿Cuál es la moraleja del texto “La rana que quería ser una rana auténtica” ? ¿Tú crees que dicha moraleja es lo mismo que el tema de este texto? Justifica tu respuesta”. Lembremos que quando vamos elaborar atividades didáticas, devemos pensar em formulações apropriadas para o nível/série dos alunos e, no caso do trabalho com a fábula, deveriam ser propostas questões para a educação básica, o que significa que questões diretamente ligadas aos conceitos teóricos do texto de Rojo e Barbosa (2015) não seriam adequadas, pois não seria recomendável que tais conceitos fossem trabalhados explicitamente com os alunos do referido contexto de ensino. Devemos ressaltar que o objetivo principal não era pensar em questões para discutir com os estudantes a teoria dos gêneros discursivos e as concepções teóricas de tema, composição e estilo. Essas noções deveriam ser exploradas por meio das questões propostas, sem explicitar terminologias e definições teóricas, pois o que se busca é propor aos alunos reflexões relacionadas com os componentes do

gênero, que os levem a observar e refletir sobre a construção do texto, a fim de possibilitar-lhes mais instrumentos, recursos e caminhos para ler e compreender, para aproximar-se do texto literário a partir de outra perspectiva.

Notou-se também que muitas das questões elaboradas pelos professores tinham um caráter muito genérico e amplo, aplicável a qualquer texto, já que não levavam o aluno a analisar e pensar diretamente aspectos do texto analisado, como, por exemplo: “Para usted, ¿es posible ser una persona auténtica? Explícalo”. O que se esperava nessa atividade eram questões que propusessem ao aluno um percurso que o levasse a identificar, com mais detalhes e de forma mais específica, os elementos que se usam para construir e compor o texto, as relações entre as partes do texto e dessas com o todo, as relações dessa organização com a perspectiva temática que se quer veicular, o uso dos recursos estilísticos para a caracterização da rã em diferentes momentos do texto, a relação de tais recursos com o acento valorativo etc. Enfim, questões que permitissem ao aluno rastrear os elementos que configuram o texto, os modos dessa configuração e a função que tudo isso cumpre na construção do tema. Assim, o discente poderia observar como todos esses aspectos se integram e como a apreciação de valor é transmitida por meio dos elementos mais concretos da materialidade textual, como a composição e o estilo.

Constatamos que, de forma geral, as questões elaboradas não refletiam de forma direta as ideias principais do texto teórico proposto para fundamentar o trabalho com o texto literário, e que várias dessas questões eram uma espécie de decalque dos exemplos dados por nós para a obra teatral analisada na atividade 2, o que é inadequado, já que, por serem gêneros diferentes - peça teatral e fábula - os textos demandam tratamentos diferenciados em relação a seus modos de construção. Por exemplo, a função e os modos de contextualizar e ambientar as histórias contadas em cada caso são diferentes e atendem a objetivos diversos. Tudo isso mostra que, muitas vezes, questões feitas para um texto nem sempre funcionam para outro e que não é totalmente aplicável o percurso de análise de um gênero em outro, pois se apagam as especificidades de cada gênero.

Para demonstrar uma possibilidade de trabalho com a fábula, apresentamos aos participantes algumas questões como exemplos. Cabe destacar que consideramos relevantes perguntas de compreensão global, seletiva, ou de localiza-

ção de informações, em um primeiro momento, como forma de verificar se os alunos compreenderam a superfície do texto, no entanto, a compreensão de um texto não se limita a esses tipos de questões. Assim, como nosso propósito era discutir os componentes do gênero, nossas sugestões se circunscreveram a esses elementos. Reiteramos que são apenas propostas, podendo haver outras possibilidades.

As propostas que seguem se referem mais ao componente temático/valorativo da fábula, mas estão articuladas com os recursos de estilo que permitem configurar e fazer ecoar o tema. São questões que buscam revelar e explicitar o ponto de vista em relação ao assunto tratado, por meio de reflexões em torno de elementos presentes no texto. As perguntas 4 e 7 têm o objetivo de fazer com que o aluno amplie sua reflexão com a construção de outros sentidos possíveis.

1. ¿Qué relación crees que hay entre “espejo” y “autenticidad”?
2. Lee y compara los siguientes enunciados y explica qué sentidos cambian con la omisión o sustitución de palabras.
  - a) La rana que quería ser una rana auténtica.  
La rana que era una rana auténtica.
  - b) Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad.  
Al principio se compró un espejo en el que se miraba buscando su autenticidad.
3. Se puede decir que en el siguiente enunciado hay una contradicción. ¿Estás de acuerdo? ¿Qué elementos nos dan esa idea?  
“Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente...”
4. En tu opinión, ¿qué otras acciones podría realizar la rana para ser auténtica?
5. ¿Logró ser auténtica la rana? Justifica tu respuesta con elementos del texto.
6. El texto ilustra una concepción de autenticidad. ¿Qué concepción es? Menciona algunos elementos del texto que comprueben tal concepción.
7. ¿Hay otras concepciones de autenticidad? En caso positivo, ¿cuáles?

As perguntas abaixo se referem ao componente da composição do texto, abordam o modo como o texto se estrutura, como os elementos linguísticos contribuem para essa construção e como tal estruturação permite inferir o acento valorativo.

1. En tu opinión, ¿por qué se usa la expresión “había una vez” al principio del texto?
2. Observa las expresiones que aparecen al principio de cada párrafo. Explica la función que tiene cada una, en cada párrafo, y cómo todas contribuyen a la comprensión del texto.
3. Haz una lista de acciones de la rana para ser auténtica y luego explica qué tienen en común estas acciones.
4. A lo largo del texto, la rana pasa por etapas en su caracterización y en la configuración de su identidad. Explica dichas etapas y menciona elementos del texto que las ejemplifiquen.

Por fim, as próximas questões se referem mais ao estilo, trabalham os sentidos que produzem os elementos linguísticos e a relação deles com a construção da perspectiva valorativa. Buscam levar o aluno a esmiuçar partes, pontos e aspectos mais específicos do texto que possam levá-lo aos sentidos mais gerais.

1. ¿Qué elementos usados en el texto expresan el esfuerzo de la rana para ser auténtica?
2. ¿Los fragmentos a continuación podrían articularse al éxito de la rana en ser auténtica? Si no, ¿con qué idea podrían relacionarse?
3. “a oír con amargura” / “que parecía Pollo”
4. ¿Qué elemento del título de la fábula ya nos indica el fracaso de la rana en ser auténtica? ¿Por qué?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de sublinhar que avaliamos como positivo o resultado do minicurso, pois pudemos ter um espaço para reflexões em torno de outras possibilidades de trabalho com o texto literário nas aulas de espanhol na escola; reflexões que fugiram da tradicional aborda-

gem pedagógica da literatura, que desconsidera a materialidade do texto, deixando-a à parte. Acostumados a essas práticas, trabalhamos geralmente mais “sobre” o texto do que “o” texto em si, o que gera uma fragmentação na relação do aluno com os textos em geral e, em especial, com o literário.

O que tentamos propor, dessa forma, foi um trabalho que se volte para a constituição do texto literário, sem perder de vista a dimensão sócio-histórica, e, por isso, escolhemos trabalhar com a teoria dos gêneros discursivos. Essa perspectiva, sem desconsiderar outras, permite práticas pedagógicas de leitura consistentes, para que o aluno possa dar maior atenção a diferentes aspectos e observar como os diferentes componentes do texto conduzem à construção de sentidos. Assim, pode-se fazer algo mais do que apenas uma discussão superficial, muitas vezes restrita ao plano do assunto. Por outro lado, pode-se viabilizar um trabalho que vá além de uma análise linguística estritamente formal, em que o texto literário funciona apenas como exemplo de ocorrências gramaticais.

Também buscamos abarcar a relação entre teoria e prática, incluindo tanto a análise de materiais que geralmente usamos como ferramentas em nossas aulas, como os livros didáticos, quanto à possibilidade de (re)elaboração de atividades pelo próprio professor, a partir de textos literários.

Sabemos que a passagem da teoria para a prática é sempre um exercício complexo, árduo e que se constrói aos poucos, em um intenso

processo dialético entre a reflexão e o fazer docente; por isso, acreditamos que, com este minicurso, pudemos dar os primeiros passos no sentido de construir práticas mais produtivas e ricas com o texto literário nas aulas de espanhol.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998 [1975].

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. **Cercanía Joven**. São Paulo: Edições SM, 2014.

MONTERROSO, A. **Cuentos, fábulas y lo demás es silencio**. Madri: Alfaguara, 1996. Disponível em: <<http://ciudadseva.com/texto/la-rana-que-queria-ser-una-rana-autentica/>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

ROJO, R. **Gêneros de discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros. Teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981 [1929].



# Artigos de Revisão

# A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

BATISTA, Carla Jeane Farias<sup>1</sup>

## RESUMO

A psicopedagogia é um campo de atuação educacional indispensável no modelo de educação atual. A inclusão é uma realidade em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. Com isso, os desafios em se fazer uma escola acolhedora que prima pelo desenvolvimento do aluno, deve-se prezar que a instituição tenha um profissional psicopedagogo. Neste cenário, quando o aluno apresenta uma dificuldade em aprender, mesmo com os recursos diferenciados utilizados pelo professor, o psicopedagogo poderá entrar em cena para acompanhar, avaliar, diagnosticar e encaminhar se necessário este aluno ao profissional especializado. A escola, uma vez que acolhe o aluno, é responsável pela sua aprendizagem, e quando esta não acontece de forma significativa, a mesma a buscar soluções para que essa dificuldade seja amenizada ou solucionada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Aprendizagem; Inclusão; Dificuldades de Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma profissão que nos últimos anos vem conquistando mais espaço dentro das instituições de ensino, e principalmente junto aos professores e toda comunidade escolar. Esse reconhecimento é devido ao seu papel e a sua ação junto aos professores e alunos nos desafios da dificuldade de aprendizagem. Diante disso, o psicopedagogo nas escolas se faz fundamental no acompanhamento do aluno nas suas necessidades especiais, considerando os fatores físico, cultural, emocional, psicológico e pedagógico no qual os alunos estão inseridos. Ou seja, é um profissional que pensa e estuda o aluno numa visão holística.

A escola hoje é inclusiva e nela seus sujeitos aprendem e interagem em um ambiente multicultural e sociocultural. Assim, os desafios do psicopedagogo estão em saber a melhor maneira de intervir para que este processo de ensino aprendizagem possa acontecer de forma consistente e significativa dentro do ambiente escolar. O histórico do aluno e a avaliação diagnóstica são itens que norteiam o trabalho, mas a intervenção, quando se faz necessária, deve considerar além destes dados, também os fatores externos.

Este artigo vem pesquisar como acontece a intervenção psicopedagógica durante o processo de ensino aprendizagem escolar e se o Regimento Interno da escola e Projeto Político Pedagógico contemplam a assistência ao aluno por um psicopedagogo quando o aluno apresenta dificuldade em aprender. O instrumento para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa bibliográfica de autores e dos documentos “Regimento Interno e PPP da escola”.

Está embasado nos estudos de Nádia Bossa(1994) especificadamente no livro: “A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática” aborda principalmente os seguintes temas: transtornos mentais, psicopatologias, psicopedagogia, aprendizagem, dificuldades de aprendizagem. O livro: “Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades” de João Belclair (2004), busca a partir da própria vivência do autor, ampliar alguns referenciais sobre a formação inicial e continuada do psicopedagogo. A leitura do Projeto de lei (nº 03.124/97) que regulamenta a profissão do Psicopedagogo também foi necessária a compreensão do papel, das atribuições desta categoria,

embora que ainda não esteja regulamentada, mas já foi aprovado pela Comissão de Trabalho da Câmara dos Deputados.

Bossa(1994) de forma simples e direta, por meio da produção científica traz importantes contribuições tanto na perspectiva teórico, quanto na aplicação do cotidiano. As considerações com relação ao objeto de estudo da psicopedagogia sugerem que há certo consenso quanto ao fato de que ela deve ocupar-se em estudar a aprendizagem humana, porém é uma ilusão pensar que tal consenso nos conduza, a todos, a um único caminho. Ela enfatiza que a função da pedagogia pensar: O que é educar, o que é ensinar e aprender; como se desenvolvem estas atividades; como incidem subjetivamente os sistemas e métodos educativos; quais as problemáticas estruturais que intervêm no surgimento de transtornos da aprendizagem e no fracasso escolar; que propostas de mudança surgem. Beuclair (2004), diz que, no ambiente da sala de aula, o professor deve adotar o olhar e a escuta psicopedagógica como forma de identificar, intervir e prevenir os problemas de aprendizagem de modo a entender seu aluno. Smith e Strick (2007) revelam que estudos mostram que adolescentes com dificuldades de aprendizagem não apenas estão mais propensos a abandonar os estudos, mas também apresentam maior risco para abuso de substâncias químicas, atividade criminosa e até mesmo suicídio. O papel do professor no processo de aprendizagem é indiscutivelmente decisivo. Suas atitudes, concepções e intervenções serão fatores determinantes no sucesso ou fracasso escolar de seus alunos. Smith (2007) ressalta que,

Dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças freqüentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar (SMITH, 2007, p. 15).

O professor é a primeira pessoa a detectar alguma falha no processo de ensino aprendizagem do aluno, e quando o professor tem na escola um profissional que pode trabalhar sistematicamente estas dificuldades, a metodologia e a forma de conduzir a aula tendo conhecimento da real dificuldade do aluno se torna mais seguro. Ainda de acordo Smith, ele afirma que:

Um imenso conjunto de pesquisas tem demonstrado que um ambiente estimulante e encorajador em casa produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira. Um estudo a longo prazo de órgãos mentalmente retardados, por exemplo, descobriu que o Q.I. de crianças adotadas por famílias de inteligência normal subia mensuravelmente, enquanto a inteligência daquelas que permaneciam nas instituições, na verdade, declinava com o passar dos anos. (SMITH, 2007, p. 31)

Nisto, percebe-se que a influência do ambiente sobre a criança pode até determinar o rendimento escolar do aluno. Ambientes conflituosos, de brigas, de mazelas sociais, de falta de alimentação adequada, de higiene adequada também influenciam no baixo rendimento, o contrário também recebe influencia. Quando os pais são leitores, quando a infância da criança é respeitada e o ambiente familiar favorece a autoestima e a motivação para a aprendizagem, ela sem dúvida acontece de forma mais natural.

## INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA - ORIGEM E CONCEITO

O novo dicionário Aurélio (1986, p.1412) da língua portuguesa conceitua o termo psicopedagogia como “aplicação da psicologia experimental à pedagogia”. Sua origem data na Europa no século XX. Tendo surgido com base no enfoque interdisciplinar que visava os conhecimentos para cuidar da educação e da saúde mental. Na década de 1920 segundo Andrade (2004), foi instituído o primeiro centro de Psicopedagogia do mundo centrado no pensamento psicanalítico de Lacan, fundamentando o que posteriormente foi nomeado de Psicopedagogia Clínica.

Em outros estudos realizados por Bossa (1994) e Masini et al. (1999), afirmam que o surgimento teria ocorrido no ano de 1946, momento que abrange outros espaços de atendimento como na Europa e em Paris por Juliet de Favez Boutonier e George Mauco. Tendo assim, com o objetivo de auxiliar as crianças e adolescentes com dificuldades comportamentais.

De acordo com o código de Ética dos Psicopedagogos (1992, p. 2) no seu artigo 1º “a Psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio-família, escola e sociedade - no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia”.

Segundo Bossa (1994, p.31) “A psicopedagogia é uma nova área de atuação profissional que tem, ou melhor, busca uma identidade e que requer uma formação de nível interdisciplinar, o que já é sugerido no próprio termo psicopedagogia”. Surgiu com a finalidade de ajudar o indivíduo com seus problemas de aprendizagem e conhecê-lo em sua totalidade ao ser analisado nas formas interdisciplinares que compõem através da Pedagogia, a Psicologia, a Psicanálise, a Epistemologia, a Linguística e a Neurologia no qual foi formada a Psicopedagogia.

Nesta concepção perceber-se que a psicopedagogia é a luz que faltava na busca de soluções aos diversos desafios que a comunidade escolar encontra no dia a dia relacionadas à aprendizagem.

## **SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA**

O psicopedagogo a cada dia aumenta mais seu campo de atuação. Escolas, clínicas particulares, consultórios particulares e hospitais são alguns dos espaços de atuação. Na escola ele exerce a função auxiliando os professores nas demandas de dificuldade de aprendizagem do aluno e contribuindo significativamente para a qualidade do ensino, pois por meio dele, da avaliação, do diagnóstico, das estratégias e da intervenção, muitos alunos estão conseguindo aprender.

“Cabe ao psicopedagogo assessorar a escola no sentido de alertá-la para o papel que lhe compete, seja redimensionando o processo de aquisição e incorporação do conhecimento dentro do espaço escolar, seja reestruturando a atuação da própria instituição junto a alunos e professores e seja encaminhado a alunos e outros professores” (Bossa, 2007, p.67).

Considerando que a escola é uma parte consideravelmente responsável na formação do sujeito, a atuação do psicopedagogo na escola também é importante por trabalhar além das questões que emergem no seio da escola, também a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes é colocado para este profissional ou pensa-se que ele está para a solução apenas as situações que já existem, sendo que quando a escola pensa em conjunto, trabalha em conjunto, pode-se também em conjunto pensar nas formas de prevenir muitas situações que no futuro seriam tratadas como dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, a discussão sobre o PPP e o Regimento quando bem feita e discutida em conjunto pode refletir esta preocupação. Nesta perspectiva, refletir sobre a importância do direito de aprender e da necessidade de um psicopedagogo na instituição escolar é algo essencial no planejamento escolar, isto é, para que os professores e toda comunidade escolar possam pensar na busca por parcerias e até mesmo na regulamentação de um psicopedagogo qualificado na unidade escolar.

## **SOBRE A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA**

O primeiro passo para entender as necessidades do aluno que precisa da intervenção psicopedagógica é analisar o espaço do ambiente escolar e compreender as exigências dando sentido ao trabalho no processo de ensino e aprendizagem que cerca o indivíduo.

Nesse sentido, a trajetória da intervenção psicopedagógica vem se tornando significativa no processo de aquisição individual de habilidades requeridas na aprendizagem.

Observar o porquê do resultado não ser o esperado de acordo a média da turma, o porquê do desinteresse pelas atividades ou de socializar-se com os colegas. O porquê da irritabilidade, da hiperatividade, da inibidez, da dificuldade de expressar na linguagem e na escrita entre tantos desafios que uma única sala de aula pode desvelar e se mostrar como desafio à aprendizagem.

Neste cenário encontramos o professor como agente direto, o psicopedagogo a direção, os pais e toda comunidade escolar que permeiam as relações com o sujeito - aluno. Quando o aluno não aprende a escola tenta buscar as causas desse não aprendizado. Tendo o profissional psicopedagogo na escola o acompanhamento e o diagnóstico acontece mais rapidamente e com mais chances de eficácia. Vasconcellos (2003, p. 125apud Bossa, 2007), diz que “a concepção entre docentes se dão por um processo de “reconstrução em ação” - que se dá pela ação de mediadores que organizam situações de problematização entre os professores”.

O professor exerce um papel significativo junto ao aluno que necessita de atendimento do psicopedagogo, pois é o professor que já estabeleceu uma relação anterior com este aluno, que desenvolveu um contato seguro e que percebeu as singularidades acerca da necessidade do psicopedagogo.

O psicopedagogo precisa estar preparado para fazer uma intervenção e incluir a prática geradora do conhecimento em relação a todo ambiente.

O psicopedagogo, juntamente com o professor, são os principais responsáveis pelo desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem. É na intervenção que o papel de assessorar no planejamento da educação possibilita melhorias, propondo medidas, visando o progresso dos aspectos qualitativos do ensino, promovendo projetos de pesquisa de interesse do ensino.

O ensino deve sempre ser trabalhado dentro de um contexto e que seja significativo para cada faixa etária. Contudo, o aluno que não for respeitado com sua bagagem de vida sofrerá um bloqueio muitas vezes irreversível por toda vida. É necessário, portanto, que no ambiente escolar o aluno seja valorizado para que alcance resultados favoráveis na sua aprendizagem.

A atuação do psicopedagogo começa na escola do professor, seguido por revisar o processo de ensino, discutindo com o professor maneiras significativas, interessantes e adequados a faixa etária do aluno.

Muitos paradigmas da educação estão sendo colocados a prova a todo instante, principalmente com o advento das tecnologias aplicadas a aprendizagem. A psicopedagogia escolar é um dos paradigmas que vem sendo quebrado. Segundo Rubstein:

O psicopedagogo é como um detetive que busca pistas, procurando solucioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para valendo-se desta investigação, entender a constituição da dificuldade de aprendizagem (RUBINSTEIN, 1987, p. 51).

A escola, depois da família, constitui o principal meio social de convivência do indivíduo, pois é também na escola que se tem o contato com o mundo. Trabalhar a inclusão, as habilidades e a capacidade de cumprir com eficiência as demandas sociais de maneira satisfatória deve ser meta de toda escola que reconhece na inclusão e na observância as dificuldades de aprendizagem de seus alunos como indicadores norteadores do sucesso da escola.

No resultado da ação de intervenção denota o estado ou condição em que o aluno obtém o conhecimento e se apodera no sistema de ensino. Respeitando os valores inerentes e a proposta pedagógica da escola. Que deve ser trabalha-

do com a participação da escola e a sociedade.

Abarcamos num mundo cheio de individualidades, de peculiaridades. A escola que temos hoje não trabalha para a homogeneização da aprendizagem, mas sim que seus sujeitos aprendam mesmo com suas limitações, déficits ou transtornos. A escola atualmente vem empenhando para a valorização das diversidades e é primordial que busque práticas que contemplem as diversidades.

No entanto, ainda pouco se faz para atender todos no processo de inclusão social. O processo educativo deve-se potencializar para atender e ampliar as facilidades do ensino com o comprometimento e a preparação mais afetividade no indivíduo sem nenhuma restrição.

Segundo Beuclair:

A escola é considerada por excelência o veículo de difusão do conhecimento e espaço onde ocorre o desenvolvimento sócio-cognitivo dos indivíduos. Como instituição social tem a incumbência de garantir aos que nela ingressam a construção saudável de saberes e competências necessárias para o enfrentamento dos desafios que a atual sociedade lhes apresenta. Entretanto, a escola de hoje se depara com sérios entraves que a impede de ser locus principal no processo de desenvolvimento do sujeito, sobretudo das crianças com dificuldades de aprendizagem. À ineficiência da escola e dos professores diante dos problemas de aprendizagem sugere especialmente aos educadores a busca por uma formação que lhes permita uma compreensão global do sujeito em processo de aprendizagem (BEUCLAIR, 2004, p. 76).

De acordo o projeto de lei n° 3. 124/97 que visa regulamentar a atividade profissional do psicopedagogo ainda em tramite a ser aprovado, traz as atribuições de atuação do profissional psicopedagogo.

- I - intervenção psicopedagógica visando a solução dos problemas de aprendizagem, tendo por enfoque o indivíduo ou a instituição de ensino público ou privado;
- II - realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, mediante a utilização de instrumentos e técnicas próprios de Psicopedagogia.
- III - utilização de métodos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos que tenham por finalidade a pesquisa, a prevenção, a avaliação e a intervenção relacionadas com a aprendizagem;
- IV - consultoria e assessoria psicopedagógicas objetivando a identificação, a compreensão e a análise dos problemas no processo de aprendizagem;
- V - apoio psicopedagógico aos trabalhos realizados nos espaços institucionais;
- VII - supervisão de profissionais em trabalhos teóricos e práticos de Psicopedagogia;
- VII - orientação, coordenação e supervisão de cursos de Psicopedagogia;
- VIII - direção de serviços de Psicopedagogia em estabelecimentos públicos ou privados;

IX - projeção, direção ou realização de pesquisas psicopedagógicas.

Art. 5º. Para o exercício da profissão de Psicopedagogo é obrigatória a inscrição do profissional junto ao órgão competente.

Parágrafo único. São requisitos à inscrição:

I - a satisfação das exigências de habilitação profissional previstas nesta Lei;

II - ausência de impedimentos legais para o exercício de qualquer profissão;

III - inexistência de conduta desabonadora no âmbito educacional.

Art. 6º. O Psicopedagogo que exercer sua atividade em outra região ficará obrigado a visar, nela, o seu registro (PROJETO DE LEI No 3.124, 1997.).

De acordo o projeto de lei, a função deste profissional no ambiente escolar é bastante específica, nela o psicopedagogo é apto a intervenção psicopedagógica visando a solução dos problemas de aprendizagem, a realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, a utilizar métodos e técnicas para a prevenção, a avaliação e intervenção realizadas a aprendizagem. A comunidade escolar deve ter ciência de suas atribuições, principalmente os pais e professores, pois estes estão intrinsecamente ligados no processo de ensino aprendizagem do aluno. Os espaços de discussão da escola, como reunião do conselho de classe, reunião de pais e do PPP são excelentes oportunidades de discutir o papel e a atuação desse profissional imprescindível na escola.

Segue nos próximos parágrafos os fragmentos do documento “regimento interno” do Colégio particular XXX, no que diz respeito a educação inclusiva, dificuldade de aprendizagem e assistência ao aluno, destaca -se as seguintes passagens: Os capítulos a seguir foram extraídos do regimento escolar.

“CAPÍTULO I - DOS FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL” no Art. 2º - “X O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”.

XII - A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Colégio XXX, regimento interno).

Nos artigos acima percebe-se que contempla a não discriminação por preconceito, raça ou tratamento desigual e que a escola deve preparar o sujeito para a vida, dotando das capacidades necessárias ao exercício da cidadania digna. Com base nestes artigos da escola XXX o aluno que for portador de necessidades especiais, de déficit ou transtorno poder-se a recorrer ao re-

gimento para conferir-lhe o tratamento igualitário que a escola preconiza nestes termos.

No “CAPÍTULO II - DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA ESCOLA no art. Art.3º - A Escola orientará sua ação pedagógica no sentido de:

VI - propiciar condições que favoreçam a autonomia moral e cognitiva, o senso crítico e criativo dos alunos;

XI - estimular a capacidade de aprender e continuar aprendendo, de modo a ser capaz de prosseguir seus estudos e de adaptar-se com flexibilidade às diversas condições exigidas pela sociedade;

XIV - estimular o respeito a si próprio e ao outro como exercício de cidadania, advindo daí a aceitação da diversidade entre pessoas de outras raças, grupos étnicos, religiosos, sexo, confirmando, assim, o ideal democrático.

Ao analisar esta parte do regimento, percebe-se que somente estes artigos que foram elencados é que mencionam sobre o respeito à diversidade e o estímulo a autonomia cognitiva. Por se tratar do capítulo exclusivo dos objetivos exclusivos da escola, neles não estão contemplados explicitamente sobre os direitos e deveres da escola para com os alunos com necessidade especial.

No CAPÍTULO II - ENSINO FUNDAMENTAL em seu parágrafo único sobre a inclusão:

O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às suas diferenças e necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa e garantidora do direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa (Colégio XXX, regimento interno).

No TÍTULO VI - DOS SERVIÇOS PEDAGÓGICOS CAPÍTULO I - DO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO E PSICOLOGIA EDUCACIONAL diz:

Art.43 - O Serviço de Orientação Educacional e Psicologia Educacional tem por finalidade promover o ajustamento pessoal e social do aluno. Parágrafo Único - O Serviço de Orientação Educacional e Psicologia educacional far-se-á em harmonia com a Diretoria, o Serviço de Supervisão Pedagógica, o corpo docente, a família e a comunidade.

SEÇÃO III - DA COMPETÊNCIA

Art.45 - Compete ao serviço de Orientação Educacional e Psicologia Educacional assistir ao educando para desenvolvimento harmônico de suas potencialidades como pessoa humana.

Parágrafo Único - A efetiva assistência pode assumir dois aspectos: INDIVIDUAL ou COLETIVO, conforme a necessidade do aluno ou da turma.

Art.46- Compete à equipe do serviço de Orientação Educacional e Psicologia Educacional

I - planejar, executar e avaliar, sistematicamente, a ação educativa, juntamente com o corpo

técnico - pedagógico e docente da escola;  
 II - participar da dinâmica de formação das turmas;  
 III - organizar e supervisionar o Serviço de orientação Educacional do estabelecimento;  
 (...) XIII - analisar dados estatísticos de rendimento escolar dos alunos, discutir com o especialista. Diretor Pedagógico e corpo docente, buscando formas alternativas de minimizar os fracassos e enfatizar os sucessos;  
 XIV - informar os professores sobre a programação e as atividades do Serviço de Orientação Educacional (Colégio XXX, regimento interno).

De acordo os documentos estudados a escola se preocupa com o acompanhamento da aprendizagem e para isso delega a equipe de orientação e psicologia educacional a função de “planejar, executar e avaliar, sistematicamente, a ação educativa, juntamente com o corpo técnico - pedagógico e docente da escola”; e de “analisar dados estatísticos de rendimento escolar dos alunos, discutir com o especialista. Diretor Pedagógico e corpo docente, buscando formas alternativas de minimizar os fracassos e enfatizar os sucessos. ” Percebe-se nesta passagem que no regimento ainda não se legitima a função do psicopedagogo, mesmo se tratando de escola particular, onde o atendimento deste profissional já acontecia mais efetivamente antes das escolas públicas. Isso significa ainda um descompasso, visto que, sendo o regimento um documento legal da escola, a mesma deveria se preocupar com a revisão do mesmo, uma vez que os pais poderão questioná-lo quando se depararem com situações que envolvam o rendimento e atendimento do filho por um psicopedagogo da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função do psicopedagogo na escola é de vital importância no acompanhamento, atendimento e prevenção das dificuldades de aprendizagem na escola. No entanto, a escola e toda comunidade escolar deve deixar claro seu papel na escola, as suas atribuições e suas limitações para que ele possa trabalhar com segurança e respaldo da escola do seu papel. O projeto de lei que regulamenta a função do psicopedagogo ainda que não tenha sido aprovada, tem em seu escopo as atribuições que estão sendo seguidas na prática. A escola em questão neste artigo no elucidada no seu regimento e PPP o papel e atribuição do profissional psicopedagogo, por não se tratar de uma função nova na escola, pode-se inferir que estes documentos precisam de revisão e principalmente que sua construção tenha

a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na sua construção.

A psicopedagogia é uma área de atuação imprescindível no ambiente escolar, pois, sua atuação contribui significativamente no sucesso da vida escolar dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Sem este profissional na escola, muitas crianças poderiam ser estigmatizadas ou deixadas à margem da aprendizagem, o que refletiria no possível insucesso escolar na vida adulta.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. de. **Introdução: Gestão da Escola.** In: ANDRADE, Rosamaria Calaes de (org.); ACÚRCIO, Marina Rodrigues B. (coord.). *A gestão da escola.* Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004 (Coleção Escola em ação; 4).
- BEUCLAIR, João. **Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004
- BOSSA, A., Nádía. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática,** Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- BOSSA A., Nádía. **A formação do Psicopedagogo no Brasil: uma especialização.** In: \_\_\_\_\_ *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-50.
- COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO PROJETO DE LEI No 3.124, DE 1997. **Projeto de lei que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Psicopedagogo, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia.** Disponível em: <http://www.camara.leg.br/sileg/integras/174582.pdf> . Acesso em: 10/09/2016. Texto Original.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994
- MASINI, E. F. S. (coord). **Psicopedagogia na escola: buscando condições para aprendizagem significativa.** São Paulo: Loyola, 1999.

**PROJETO DE LEI No 3.124**, de 1997, Autor:  
NETO, Barbosa. Relator: FILHO, Mendes Ribeiro

SEJAN, Colégio. Regimento escolar. Janauba.  
2016.

RUBINSTEIN, Edith. **A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo**. In SCOZ, Beatriz Judith Lima (et al). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, cap. 1.

SMITH, Corinne. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais** [recurso eletrônico] / Corinne Smith, Lisa Strick ; tradução DayseBatista. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre : Artmed, 2007

# AS INTERFACES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O USO DE NOVAS LINGUAGENS PARA UMA APRENDIZAGEM MEDIADA

VIANA, Neilane de Souza

Mestra em Ciências Humanas pela UFVJM, Especialista em Mídias na Educação pela Unimontes e Ensino de Língua Portuguesa pela FINON. Técnica em Assuntos Educacionais na UFVJM.

## RESUMO

Este artigo discute as interfaces das Tecnologias Digitais de Informação - TDICs e o uso de novas linguagens para uma aprendizagem mediada. Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica qualitativa realizada durante o Mestrado em Ciências Humanas na Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, que teve como objetivo conhecer as possibilidades de utilização das TDICs a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle em curso de graduação na modalidade a distância. Com base nessa pesquisa realizada, apresentam-se abordagens acerca dos ambientes virtuais, do uso de novas linguagens nesses ambientes e de modelos pedagógicos educacionais. Para isso, foi necessário traçar alguns apontamentos acerca das interfaces das TDICs em AVAs, uma vez que sistemas de educação mediados por essas tecnologias possibilitam o acesso ao conhecimento e sua construção de forma mediada. Além disso, entende-se que o uso das TDICs requer uma adaptação da linguagem para o contexto virtual, possibilitando a abertura de um novo espaço pedagógico; o desenvolvimento de competências e habilidades, respeitando o ritmo individual, com tempo e espaço redimensionados. A partir dos estudos realizados, concluiu-se que a interatividade, dotada de novas linguagens, viabilizada pelas TDICs em ambientes virtuais de aprendizagem possibilita a construção do conhecimento de forma mediada.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Linguagens. Aprendizagem Mediada.

## ABSTRACT

This article discusses the interfaces of Digital Information Technologies - TDICs and the use of new languages for mediated learning. This is an exploratory, qualitative bibliographical research carried out during the Master's Degree in Human Sciences at the Federal University of Vouchers Jequitinhonha and Mucuri-UFVJM, which aimed to know the possibilities of using TDICs from the Virtual Learning Environment (AVA) Moodle In the distance modality. Based on this research, we present approaches about virtual environments, the use of new languages in these environments and educational pedagogical models. For this, it was necessary to draw some notes about the interfaces of the TDICs in AVAs, since education systems mediated by these technologies allow access to knowledge and its construction in a mediated way. In addition, it is understood that the use of TDICs requires an adaptation of the language to the virtual context, making possible the opening of a new pedagogical space; The development of skills and abilities, respecting the individual rhythm, with time and space resized. From the studies carried out, it was concluded that the interactivity, with new languages, made possible by the TDICs in virtual learning environments, enables the construction of knowledge in a mediated way.

Keywords: Digital Technologies. Languages. Mediated Learning.

## INTRODUÇÃO

O cenário social se apresenta dentro do sistema capitalista globalizado em que a sociedade tem se organizado em rede. Em razão disso, surgem novos paradigmas no meio educacional com o objetivo de atender às necessidades dessa sociedade em rede em ampliar o acesso ao conhecimento.

No entanto, é válido destacar que o percurso do contexto educacional revela o surgimento de inovações na prática pedagógica como consequência de mudanças nos paradigmas educacionais, conforme abordagem apresentada por Behar (2009). Segundo essa autora, a prática pedagógica vivenciada no modelo educativo da sociedade industrial priorizava a formação tecnicista, com o objetivo de preparar os indivíduos para desempenhar funções, conforme suas aptidões. No modelo tecnicista, a prática pedagógica não proporciona ao educando a relação do conhecimento ao cotidiano; privilegia-se a mera transmissão e acumulação de conhecimento, causando desinteresse pela falta de construção do sentido na aprendizagem.

Diferente do modelo tecnicista, na sociedade em rede, o ato de aprender “caracteriza-se por uma apropriação de conhecimento que se dá numa realidade concreta” Behar (2009, p.15). Dessa forma, a aprendizagem é direcionada a modelos pedagógicos de educação que partem do contexto situacional vivido pelo educando, podendo influenciar na construção do significado atribuído ao conhecimento adquirido.

A partir dessa perspectiva, o conhecimento passa a se constituir em elemento resultante da relação do sujeito com a realidade. Nesse contexto, o aluno assume o lugar de “protagonista”, em que a aprendizagem pode ser construída de forma colaborativa por meio da interação estabelecida com os demais sujeitos do processo educativo. Isso se traduz em um domínio da educação em que a interação passa de “um-para-muitos” ou “um-para-todos” (broadcasting) para uma relação de “muitos-para-muitos” ou “todos-para-todos” (LIMA, 2011).

É válido evidenciar que essa interação na EAD depende da utilização de alguma tecnologia, conforme figura 01.



Figura 01: Interação na EAD

Fonte: Fonseca (2009)

Segundo Lima (2011, p.06) “[...] a mídia de massa monopolizava a emissão num modelo um-para-todos (broadcasting), que foi incorporado à sala de aula no papel do professor (emissor) e do aluno (receptor).” No entanto, com a utilização da internet, esse modelo de relação “emissor” e “receptor” se constitui numa dinâmica interativa com intuito de “(re)elaborar em conjunto aquilo que se transmite, ou seja: um processo de comunicação todos-para-todos” (LIMA, 2011 p.06). Baseado na possibilidade da construção do conhecimento uma interface tecnológica multidirecional (todos-para-todos) coloca-se em evidência os AVAs, conforme abordagem no tópico seguinte.

## AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVAS)

As abordagens que tratam de AVAs perpassam, necessariamente, pela discussão acerca do uso das TDICs na educação online. Além disso, remete à cibercultura, que é estruturada pelas TDICs e “vêm promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e no caso da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem” (SANTOS, 2010 p.29).

Esse fenômeno da cibercultura baseado nas interfaces das TDICs está presente em diversas organizações da sociedade em que, segundo Almeida (2011, p.203), “universidades, escolas, centros de ensino, organizações empresariais, grupos de profissionais de design e hipermídia, lançam-se ao desenvolvimento de portais educacionais ou a cursos a distância” por meio das TDICs.

Esse contexto se justifica pelas potencialidades das TDICs em estruturar novas socia-

bilidades e aprendizagens, conforme defende Santos (2011). Esta autora explica que a informação produzida e circulada ao longo do tempo por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo) passou a circular por meio de bits, códigos digitais universais, fazendo emergir a revolução digital. Segundo a autora isso significa que “as novas tecnologias digitais de informação e comunicação se caracterizam pela nova forma de materialização” (SANTOS 2011, p. 225). Nesse sentido, a informação digitalizada adquire novas formas de ser gerenciada, podendo ser reproduzida, modificada e atualizada nas diferentes interfaces, em que a internet passa a ocupar lugar de destaque.

Nesse contexto não se pode deixar de ressaltar as modificações ocorridas nas gerações da internet ou web. A primeira geração chamada de web1.0 proporcionava ao usuário o acesso a uma fonte onde a informação era transmitida de maneira unidirecional. Segundo Silva (2013, p.11) “os sites assemelhavam à televisão uma vez que serviam de fonte unidirecional de informação e devendo ser assistidos e copiados”. No entanto, a partir de 2004 na efervescência das experiências digitais, a web2.0 trouxe aos seus usuários a possibilidade de “ser mais que expectadores”, pois além de sites, a web 2.0 possibilitou crescentes atividades interativas por meio de blogs e redes sociais online, onde as interações são multidirecionais. Com característica multidirecional, na web 2.0, a comunicação é conduzida por pessoas ou grupo que colaboram com o conhecimento produzido, podendo realizar aprendizagem colaborativa.

Toda essa conjuntura favoreceu a incorporação de recursos digitais na prática educativa, o que vem despertando questionamentos e discussões entre estudiosos da temática quando se refere ao planejamento e aos objetivos do uso desses recursos. Behar (2009) realiza alguns apontamentos nesse sentido, apresentando que a utilização dos recursos digitais, inicialmente, não era dotada de planejamento quanto à maneira de aplicar o conteúdo nas plataformas, pois se realizava apenas a digitalização dos métodos tradicionais. Dessa forma, havia ênfase para o uso da tecnologia, mas não necessariamente, para a sua contribuição no que tange aos aspectos cognitivos do uso e da aprendizagem.

No entanto, a utilização das TDICs vem possibilitando novos rumos à prática pedagógica na educação, em que a mera “digitalização” de métodos tradicionais se amplia para a “inovação”.

As mudanças viabilizadas pela comunicação digital fazem com que as práticas pedagógicas sejam constantemente repensadas, pois conhecimento e a aprendizagem passaram a acontecer em todo momento e por meio de inúmeras possibilidades, sobretudo em função da infinidade de mídias e tecnologias disponíveis. (SILVA, 2013, p. 17)

Dada a diversidade de interfaces tecnológicas, a construção do conhecimento pode se realizar numa dimensão aberta e colaborativa por meio de AVAs. Nesse aspecto, Valentini & Fagundes (2010, p.33) consideram que “as possibilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem vão além da simples apropriação de conteúdos. Novas aprendizagens se constituem nesses contextos digitais de interação, reconstruindo conceitos e concepções”. Em razão disso, o estudo presente nesse trabalho acerca do uso da TDICs coloca em destaque o AVA, para o qual se adota a seguinte concepção:

[...] um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre, ou em torno, de um objeto de conhecimento: um lugar na Web, ‘cenários onde as pessoas interagem’, mediadas pela linguagem da hipermídia, cujos fluxos de comunicação entre os interagentes são possibilitados pela interface gráfica. (VALENTINI & SOARES, 2010 p. 15)

Segundo Silva (2013), os AVAs também são conhecidos como Sistema de Gerenciamento de Aprendizado ou Learning Management System (LMS) e consistem em softwares (programas), disponibilizados na web, que possuem recursos para a criação, acompanhamento e gestão de atividades. Esse autor defende ainda, que o uso desses ambientes constitui-se a partir de diversas mídias e linguagens e não se restringe à disponibilização de conteúdos, mas proporciona, principalmente, a interatividade entre pessoas, podendo viabilizar a construção de conhecimento.

Algumas características são associadas aos AVAs. A primeira delas se refere à concepção de “sala de aula online”, bem como a composição de interfaces ou recursos para construção de interatividade e da aprendizagem (SILVA, 2011). A “interatividade” tratada aqui considera os apontamentos de Silva (2011, p.05) ao defender que esse termo “Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço”. No entanto, o autor alerta que a interatividade existe quando há comunicação dialógica e intervenção do usuário ou receptor da mensagem no conteúdo ou programa aberto à modificação/ manipulação.

Assim, para realizar atividades interativas em um AVA é necessário que todos os usuários sejam cadastrados (docentes, alunos e outros). Com o cadastramento, cada usuário adquire um “perfil” em que constam as informações descritivas de cada pessoa; informa o nome, a função no ambiente, se é docente, aluno ou outro. O gerenciamento dessas informações é de responsabilidade de cada usuário.

Existem diversos AVAs comerciais e gratuitos disponíveis no mercado para atividades educacionais. Silva (2013) apresenta os principais: Aulanet, Claroline, eFront, Atutor, OLAT, Docebo, Dokeos, Ilias, Openlms, Sakai e Moodle. Segundo Silva (2013), o AVA mais difundido é o Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), que se trata de um software de código aberto, o que possibilita estudo, modificação e distribuição gratuita. Desde que foi criado, em 2001, o Moodle vem sendo utilizado para atendimento a diferentes necessidades e tipos de públicos.

Embora haja diversidade de ambientes disponíveis, é possível verificar características comuns entre eles:

Permitem acesso restrito a usuários previamente cadastrados; disponibilizam espaço para publicação de material do professor (material das aulas) e espaço destinado a envio/armazenamento de tarefas realizadas pelos alunos; possuem um conjunto de ferramentas de comunicação de forma síncrona e assíncrona, como chat (bate papo online) e fórum de discussões. Além disso, cada um deles apresenta ferramentas de comunicação específicas, como correio eletrônico (e-mail), mural de recados e sistemas de mensagens instantâneas entre participantes conectados simultaneamente. (BASSANI apud BEHAR 2009, p. 93)

Cada aplicativo disponível nos ambientes possui funções cruciais para a realização das atividades, conforme for desenhado pelo “administrador” ou autor do curso. A seguir são apresentados alguns desses recursos comuns aos AVAs, tendo como exemplo o Moodle.

O mural, por exemplo, é uma espécie de quadro de avisos, onde são publicadas as notícias e informativos do curso. Normalmente esse espaço é muito utilizado pelo professor e pelas coordenações administrativas ou pedagógicas para as postagens de mensagens de acolhimento ou informações pertinentes ao andamento do curso. Neste sentido, os participantes devem acessá-lo para acompanhar a divulgação de informações.

O perfil pode apresentar mais que a informação do nome ou tipo de participante; cada

usuário pode disponibilizar seus dados pessoais de telefone, cidade onde reside, fotografia, e-mail, instituição de origem, principais atividades de interesse. Segundo Moran (2011, p.66) “tais informações potencializam os encontros e autorias coletivas a partir da alquimia das afinidades”. Com base nas informações é possível fazer um diagnóstico dos interesses dos usuários de forma a favorecer a tomada de decisão para a escolha de atividades individuais ou coletivas.

A figura 02 apresenta as informações básicas que compõem um perfil.

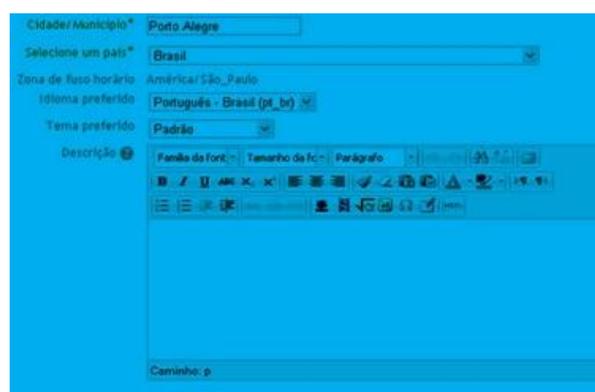


Figura 02 - Perfil do usuário no Moodle.

Fonte: [www.moodle.ufrgs.br](http://www.moodle.ufrgs.br)

É no espaço denominado “descrição” que o usuário pode se apresentar por meio de texto escrito, podendo anexar imagens, expressar suas expectativas, objetivos, bem como se identificar com outras informações pessoais e profissionais numa dimensão mais aberta.

O recurso chat possibilita a interação síncrona por meio de mensagens escritas e ou na forma de ícones (emojis), em que é possível comunicação individual ou coletiva, de maneira instantânea.

Diferente do chat, o correio eletrônico (e-mail) serve para a interação assíncrona, em que os participantes se fazem presentes em tempos distintos, ou seja, emissor e receptor da mensagem interagem em tempos diferentes quando acessam à internet para envio ou para leitura da mensagem.

Outro recurso de interação assíncrona é o fórum de discussão, que permite atividade de comunicação coletiva, em que há possibilidade de postagens de mensagens de vários usuários.

O chat e fórum retratam um novo conceito de presença, que Tori (2010) defende ao considerar que as interatividades estabelecidas entre os participantes de um curso a distância possibilitam a “educação sem distância”. Na vi-

são desse autor, os participantes podem se fazer presentes por meio da interação realizada pelos meios de comunicação disponíveis. Nesse aspecto, Mendes (apud SILVA 2010, p.264) afirmam que “a educação a distância não é essencialmente determinada pela separação geográfica entre professor e estudante, mas antes pela quantidade e pela qualidade de interação (...)”. Assim, pode-se entender que esses recursos introduzem um redimensionamento de tempo e espaço em que a distância entre aluno e docente, por exemplo, não se mede em quilômetros, mas em minutos.

Embora os AVAs apresentem interfaces virtuais para o desenvolvimento de atividades diferentes da modalidade presencial, Santos (2011) revela que alguns recursos criados apresentam as mesmas funcionalidades da modalidade presencial. Ela cita os recursos: “cantina” e “café”, que servem para realizar interações informais; “sala de aula” para atividades do conteúdo do curso; “biblioteca” para o acesso a livros digitais, bem como o “mural” para acesso a avisos.

Essa observação apresentada pela autora não objetiva traçar uma oposição entre modalidade presencial e a distância. Porém, nos convida a repensar as possibilidades de adaptação à realidade virtual, pois os AVAs são constituídos de características diferentes da sala de aula física e requer habilidades para o uso das TDICs por apresentar novas linguagens (sons, imagens estáticas ou interativas).

Por outro lado, consideramos que esses ambientes podem propiciar o desenvolvimento de estratégias e condições para a aprendizagem colaborativa no espaço virtual, em que a interação entre docente, aluno e o objeto de conhecimento seja realizada. Daí a possibilidade de criar o caráter “inovador” no ensino por meio de ambientes virtuais, uma vez que pode ser estabelecida uma estreita relação entre o que é estudado e o cotidiano do aluno. Conforme sugestão por Moran (apud MASETTO, 2000, p.61) nesse aspecto,

[...] é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações) pela multimídia pela interação on-line e off-line.

Esses caminhos possíveis apontados por Moran podem ser construídos a partir da utilização de diferentes recursos digitais para realização de atividades individuais ou coletivas na forma síncrona ou assíncrona, pois os AVAs possuem in-

terfaces que propiciam a produção de conteúdos, gerenciamento de dados, bem como acesso a canais de comunicação.

Nesse sentido, os recursos digitais utilizados em AVAs podem ser considerados elementos de suporte para objetos de aprendizagem, pois segundo Behar et.al (2009, p.67) “entende-se por objeto de aprendizagem qualquer material digital, como por exemplo, textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas web de forma isolada ou em combinação, com fins educacionais.” As principais características dos objetos de aprendizagem é reusabilidade, devido à possibilidade de serem incorporados a diversos aplicativos.

Para exemplificação, apresentamos a figura abaixo, que faz combinação de texto com imagens indicando por meio de links as atividades para realização, sendo que o usuário é que interagirá com esses objetos ao clicar em cada recurso.

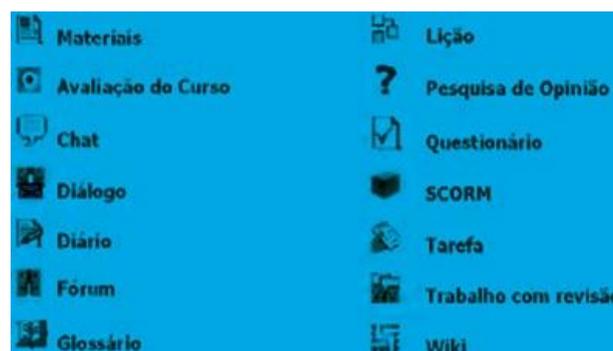


Figura 03: Recursos do Ambiente Virtual moodle

Fonte: [www.moodle.ufrgs.br](http://www.moodle.ufrgs.br)

Por meio dessa imagem, podemos identificar os recursos como objetos de aprendizagem. Cada um deles é estruturado para atividades próprias de um curso na modalidade a distância, podendo ser gerenciados pelo administrador/autor do curso. Além disso, podem ser reutilizados em qualquer módulo ou fase do curso e atender a diferentes objetivos, desde os aspectos avaliativos até a interatividade entre os usuários. Nesse aspecto, é válido lembrar que a utilização desses recursos coloca em evidência novas linguagens, conforme abordagem a seguir.

## USO DE NOVAS LINGUAGENS NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Considerando o uso de TDICs na educação, é pertinente repensar interação em AVAs, o que indica uma associação à comunicação, textos e hipertextos. A partir dessa realidade virtual, nasce a ciberescrita, que trata da incorporação de novas linguagens audiovisuais por meio de uma “nova lógica de organização semântica” (NOVA & ALVES, 2011 p. 107). Na dimensão semântica da ciberescrita novas formas de representações simbólicas imagéticas podem ser utilizadas na interação. Para evidenciar essas representações imagéticas, apresentamos alguns ícones comuns em AVAs e que expressam mensagens apenas por meio de imagens e símbolos tais como:  sugere uma conotação de indivíduo pensando, estudando;  já o sinal com o polegar para cima dá ideia de “positividade” aprovação, ou concordância;  indica o comando de voltar alguma ação;  denota a ação de cancelar ou fechar uma aba ou janela.

Com base nesse contexto, é possível ressignificar as aulas em um AVA uma vez que no ato de organizar um curso é possível criar estratégias, agregando os links necessários que fazem de cada clique a entrada em novos portais, onde as leituras podem ser não lineares, de acordo com o interesse do usuário. Nas telas interativas do computador ou de um tablet conectados à internet, a leitura se desvela por meio de dos hipertextos. Na dimensão técnica, Levy (1994, p.20) define o hipertexto como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos”.

Dada a potencialidade desses recursos disponíveis no meio virtual, Koch (2005, p.64) enumera as principais características dos hipertextos:

1. Não-linearidade (geralmente considerada a característica central)
2. Volatilidade, devida à própria natureza (virtual) do suporte;
3. Espacialidade topográfica, por se tratar de um espaço de escritura/leitura sem Limites definidos, não hierárquico, nem tópico;
4. Fragmentariedade, visto que não possui um centro regulador imanente;
5. Multisemiose, por viabilizar a absorção de diferentes aportes signícos e sensoriais numa mesma superfície de leitura (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais);
6. Interatividade, devido à relação contínua do lei-

tor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real;

7. Interatividade, em decorrência de sua natureza intrinsecamente polifônica e intertextual;
8. Descentração, em virtude de um deslocamento indefinido de tópicos, embora não se trate, é claro, de um agregado aleatório de fragmentos textuais.

O cenário de qualquer AVA é, normalmente, revestido dessas características; desde a própria disposição e organização dos links até as interfaces de imagens, sons ou vídeos que podem ser agregados para acesso a novas páginas. Nesse cenário se evidenciam a não-linearidade e a fragmentariedade, pois o usuário é quem escolhe o caminho a ser percorrido no ambiente. Seu acesso pode iniciar por qualquer link disposto na página; não necessitando seguir uma ordem específica.

O AVA se reveste também da multisemiose ao oferecer interfaces dotadas de elementos signícos diversos: imagens estáticas ou animadas, textos, sons e web-vídeo. Todas as interfaces dispostas em um ambiente podem atender a diferentes objetivos numa atividade, seja de comunicação ou a própria construção do conhecimento, a qual pode ser individual ou coletiva.

A partir de recursos que possibilitam comunicação, tais como o chat e fórum, os participantes de um curso no AVA podem compartilhar ideias e experiências numa perspectiva para a aprendizagem colaborativa. Para isso, considera-se importante criar modelos pedagógicos a serem inseridos nesse contexto de aprendizagem, conforme abordagem no próximo tópico.

## MODELOS PEDAGÓGICOS EDUCACIONAIS

A criação de um modelo pedagógico na perspectiva de uma relação Multidirecional (muitos-para-muitos) pode proporcionar a construção do conhecimento de forma diferente do modelo de educação tradicional. Considera-se que em tempos de ênfase tecnológica digital em que as informações veiculam de forma rápida, é necessário saber gerenciar o conhecimento de forma sistêmica. Nessa visão sistêmica, Moran (apud MASETTO, 2000) defende que o ato de conhecer não se restringe à obtenção ou acúmulo de informações, pois é necessário compreender as dimensões e interligações existentes numa totalidade informacional.

Conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa

totalidade de forma cada vez mais integral. Conhecemos mais e melhor, conectando, juntando, relacionando, acessando o nosso objeto de todos os pontos de vista, por todos os caminhos, integrando-os da forma mais rica possível. (MORAN apud MASETTO, 2000, p.18)

Esse mesmo autor acrescenta ainda, que a construção do conhecimento na perspectiva do uso de TDICs, é mais “livre”, menos “rígida”, em que há conexões mais abertas que podem passar inclusive pelos aspectos sensorial, emocional e racional. Nas interações, convergências e divergências podem ser criadas de forma instantânea, necessitando de respostas imediatas.

Para desenvolver no âmbito educativo essa forma de “conhecer”, defendida por Moran (apud MASSETO, 2000), é necessária a construção de um modelo pedagógico, que na concepção de Behar (2009, p. 24) trata-se de um “sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo”. Essas interações podem ser relacionadas ao triângulo didático proposto por (Houssaye apud BRAGA, p.03 2012) constituído polos elementos professor, conteúdo e aluno, inseridos em contexto, conforme figura a seguir.

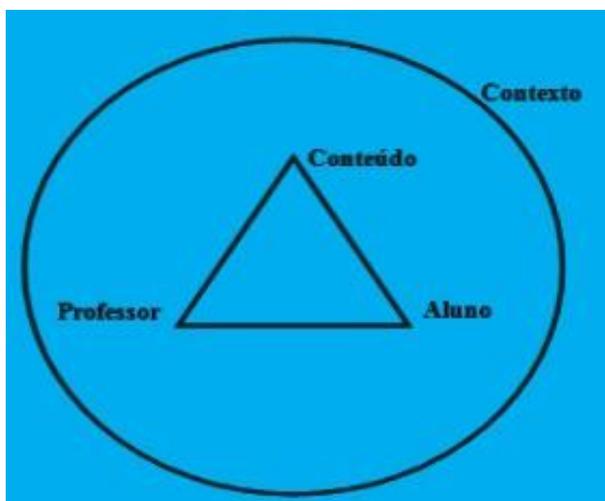


Figura 04: Representação do Triângulo Pedagógico de Houssaye  
Fonte: Braga, 2012 p.03

As interações na perspectiva apresentada por Hossaye compreendem ações no aspecto de ensinar, que consiste na elaboração didática; formar, que trata das elaborações pedagógicas e aprender, que se refere às estratégias de aprendizagem. O professor ocupa lugar de mediador ao integrar o aluno ao processo de formação,

que perpassa pela relação entre o saber e o aprender. Nesse sentido, o professor organiza e viabiliza a estratégia de aprendizagem.

A incorporação das TDICs como mais um elemento presente na aprendizagem nos leva a considerar a perspectiva apresentada por (LOMBARD apud BRAGA, p.03, 2012) em que o triângulo passa ser um tetraedro, conforme figura 05. Com base nessa proposição, as TDICs passam a ocupar um quarto elemento no processo de mediação. Esse quarto elemento corresponde ao “Dispositif Cyber Prof”.

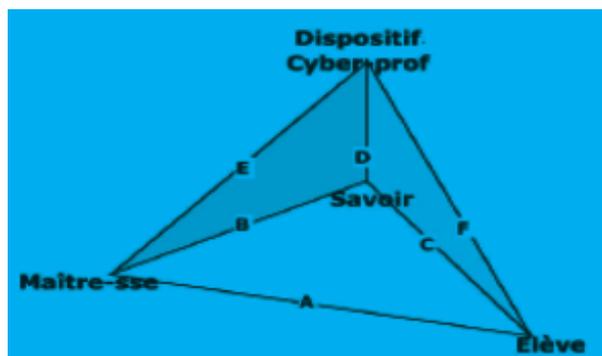


Figura 05: Representação do Tetraedro de Lombard  
Fonte: BRAGA, 2012 p.09

Segundo a proposição de (LOMBARD apud BRAGA, 2012) três novos triângulos são formados a partir da incorporação do “Dispositif Cyber Prof”. O primeiro triângulo é o “Triângulo Ciberpuro”(C, D e F), correspondendo às relações “saber - aluno - dispositivo cyberprof”. Nesse triângulo o enfoque é direcionado ao uso de CD-Rom, sites e outros ambientes, onde o papel do professor é atenuado. O segundo, é o “Triângulo Social” (A, E e F), que consiste nas relações “aluno - dispositivo cyberprof - professor. As relações construídas nesse triângulo enfatiza as interações interpessoais, onde são destacados os aspectos emocionais, das diferenças, afinidades e motivações dos estudantes, em que o elemento 'saber' não aparece”. O outro triângulo formado é o “Triângulo Científico” (B, D e E), que consiste na relação “saber - dispositivo cyberprof - professor”. Esse triângulo enfatiza a utilização das TDICs pelo professor na mediação do conhecimento, ou seja, na expressão do savoir-faire (conhecimento). Dessa forma, a mediação é estabelecida com uso das TDICs para que o aluno construa o saber .

A partir dos estudos apresentados na perspectiva do Tetraedro, é evidenciada a interação

redimensionada entre professor, aluno e TDICs na mediação do conhecimento. Em razão disso, destacamos os modelos pedagógicos de base construtivista e sociointeracionista.

Em se tratando da base construtivista, é pertinente recorrer a Piaget (1980) quando mostra que o processo de ensino e aprendizagem é um processo social em que o conhecimento é resultado da construção individual feita pelo aluno. Ainda segundo Piaget (1972), **o conhecimento é fruto da interação ativa do indivíduo com os objetos externos.**

Esse **construtivismo individual** é descrito com base na teoria de Piaget (1980) acerca do desenvolvimento cognitivo. Seus estudos buscaram compreender como as pessoas aprendem e resolvem problemas e como a inteligência humana se desenvolve.

Essa visão construtivista pode oferecer elementos para o desenvolvimento de uma prática que facilite a aprendizagem pela mediação:

- a aprendizagem, de acordo com a versão construtivista, não deve ser compreendida como o resultado do desenvolvimento do aluno, mas deve ser entendida como o próprio desenvolvimento.
- o professor deve criar situações desafiadoras ao aluno, em contextos que façam e/ou tenham sentido para ele (aluno), estimulando o pensar crítico, a pesquisa, a discussão, o debate. (FOSSILE, 2010, p. 110)

Esse construtivismo individual pode ser relacionado à condição de autonomia necessária ao estudante, com maior enfoque quando se trata de educação a distância. A postura acadêmica, nesse sentido, se coloca em posição ativa e não passiva. Dessa forma, o estudante pode construir conhecimento de maneira autônoma, a partir da sua interação com os conteúdos dentro do ambiente virtual.

Para além da visão construtivista individual na construção do conhecimento, convém verificar ainda a abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1989), pautada no construtivismo social, também denominado **abordagem sociocultural ou histórico-cultural da aprendizagem**. Essa perspectiva também busca compreender os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento da inteligência, mas prioriza a **influência dos fatores socioculturais sobre esse desenvolvimento**.

No aspecto técnico, Vygotsky (1989) defende que o ser humano é herdeiro da cultura

(**sociogênese**); ou seja, o desenvolvimento humano é construído a partir da contínua interação com o meio social em que vive, sendo essa interação sempre mediada.

Assim, a interatividade por meio das TDICs pode ser associada à mediação colaborativa para a aprendizagem, que segundo Dias (2010) tem como referência a perspectiva de interação social de Vygotsky. A partir da interação social, Dias (apud SILVA 2010, p.239) apresenta a concepção de que “a atividade mediada é meio para o desenvolvimento e o acesso aos objetos de conhecimento” [...], pois o “sistema mediador, para além da linguagem, é constituído pelo universo das interações sociais que desenvolvem igualmente na comunidade online uma função particular de integração no grupo”.

Segundo esse autor a integração está associada à e-moderação, que se constitui de fases sucessivas na interatividade: o acesso e motivação > socialização online > troca de informação > construção do conhecimento e desenvolvimento. A função de moderação é realizada pelo mediador, seja professor ou tutor, que utiliza as TDICs para propor atividades que levem a essas fases descritas. Cada fase favorece o surgimento de situações para aprendizagem colaborativa, pois a interatividade é permanente.

A capacidade de resolver situações por meio da interação pode ser fundamentada a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP definida por Vygotsky (1989, p.97):

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio de da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio de da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nesse sentido, um **nível de desenvolvimento atual** possibilita resolver problemas de modo independente; e um **nível de desenvolvimento alcançável**, com o apoio de outros - colegas. A distância entre esses dois níveis constitui a **Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP**, onde se dá a aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a interação é relevante para que o **professor ocupe lugar de mediador**, na medida em que cria oportunidades de reflexão coletiva, de compartilhamento de experiências, de resolução coletiva de problemas, baseadas no diálogo, na troca e na colaboração. No entanto, Almeida (2011) alerta:

De acordo com as teorias sociointeracionistas a produção de conhecimento individual e coletiva não se esgota na experiência comunicativa, sendo o conhecimento construído em um processo negociado que envolve mediação, representação mental e a construção ativa da realidade em contexto histórico e cultural, evidenciando um sistema mais amplo de produção. (ALMEIDA, 2011, p. 210)

A partir das palavras da autora, a interação estabelecida em ambientes virtuais possibilita o desenvolvimento dos participantes por meio de mediações entre estes participantes, o meio social e próprio ambiente. A influência da interação na aprendizagem não refere apenas às informações ou à forma de realização, mas enfatiza as articulações estabelecidas na experiência social.

## METODOLOGIA

A metodologia na visão (RODRIGUES, 2007, p.2) trata-se de um “conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática.”

Dessa forma, a presente proposta se constitui de modalidade exploratória, a partir de estudos bibliográficos do tema em questão, coleta de dados no ambiente virtual Moodle, sendo necessária abordagem do tipo qualitativa.

De acordo com ALVES-MAZZOTTI (1991), as pesquisas qualitativas podem assumir um menor ou maior grau de estruturação prévia. O presente estudo se caracteriza como de menor grau de estruturação, pois possui um foco bem específico (Interface das TDIC'S e o uso de novas linguagens em AVAs).

A partir da sugestão de ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER (1998: 148) para pesquisas qualitativas, antes de proceder à coleta sistemática dos dados, é necessário realizar estudo do contexto da pesquisa, objetivando definir algumas questões de base e os procedimentos adequados para investigá-las. Como é característico das pesquisas qualitativas, a presente proposta se propõe a preencher lacunas existentes no conhecimento sobre o uso de TDIC's na educação e as novas linguagens em AVAs.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista a abordagem realizada acerca das TDICs e o uso de novas linguagens

em AVAs, considera-se que não é somente o uso de recursos que viabilizam a aprendizagem mediada, mas também a interatividade entre os usuários que favorece a mediação.

A interação pode acontecer entre as pessoas envolvidas no processo educacional, mediada pelas TDIC's. Nesse sentido, as possibilidades de utilização em AVAs são diversas, em que a linguagem utilizada assume diferentes sentidos, por meio de imagens e outros signos

Foi possível identificar que AVAs possibilitam aos seus usuários (docentes, tutores e alunos) construir conhecimentos de forma dinâmica e interativa, pois dispõe de diversos recursos para propor atividades que possam viabilizar a mediação do conhecimento.

Ao considerar a dinâmica e diversidade de recursos em AVAs, entende-se que é importante refletir sobre o uso de novas linguagens, uma vez que esses ambientes são revestidos de multissemiose contida nos elementos signícos dispostos nas formas imagéticas e hipertextuais. Além disso, entende-se que, para a utilização da diversidade de recursos, é necessário que seus usuários possuam habilidades e competências tecnológicas para propor as atividades nos cursos.

Para melhor aproveitamento de TDICs em ambientes virtuais é importante que o docente se coloque como mediador no processo de aprendizagem em que se faz necessária a transposição didática para articular a construção de conhecimento no AVA. Nesse sentido, a utilização de AVAs requer adaptação de linguagem ao contexto virtual para que não haja apenas digitalização de conteúdos, mas seja possível construção de conhecimento na perspectiva de aprendizagens colaborativas.

A partir dessa conjuntura, a reflexão acerca dos modelos pedagógicos pode ser considerada essencial, uma vez que cursos viabilizados pelo AVA Moodle podem possuir público diversificado. Em razão disso, é importante a articulação entre as teorias de aprendizagem construtivista e sociointeracionista por considerar o aspecto mediador na interatividade.

Assim, a aprendizagem mediada se constitui de forma individual por meio da interação do aluno com o conteúdo; como também com interação do aluno com outros colegas, tonando o aprendizado significativo com a utilização das TDICs no AVA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão acerca das interfaces das TDICs na educação e o uso de novas linguagens em AVAs, considera-se importante a interatividade para a aprendizagem mediada.

Para desenvolver esse tipo de aprendizagem, a interatividade acontece entre as pessoas envolvidas no processo educacional, por meio de TDICs. Nesse aspecto, as possibilidades de utilização em AVAs são diversas, em que a linguagem pode assumir diferentes sentidos, por meio de imagens, sons e outras formas signícas.

No entanto, alguns desafios podem surgir na prática educativa em essas tecnologias são utilizadas, sobretudo, quanto ao uso dos recursos do AVA, tendo em vista a evidência de novas linguagens em que é necessário transpor didaticamente o conhecimento para o contexto virtual.

Desafios podem surgir, também, na forma de gerenciar as atividades no AVA Moodle, em que cabe ao professor/mediador a tomada de decisão quanto ao uso de cada recurso, conforme seus objetivos didáticos e especificidades das dos alunos.

Assim, convém destacar que o uso de TDICs impõe aos profissionais da educação a necessidade de adaptar-se às exigências para construção do conhecimento no contexto digital.

Todavia, é importante considerar que para aprendizagem mediada na perspectiva multidirecional (todos-para-todos) é fundamental o uso das TDICs como forma de possibilitar a construção do conhecimento a pessoas que estão geograficamente distantes. Portanto, é de grande relevância que as instituições educacionais possibilitem a aprendizagem mediada por meio de TDICs para além de seus muros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org). Educação online. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira. 1998. 203p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.77, p.53-61, 1991.

BEHAR, Patrícia Alejandra. Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. Porto Alegre, Artmed, 2009.

BRAGA, Elayne de Moura. Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: Da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. Nº. 02 - Ano I - 10/2012. Disponível em <<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>> Acesso em 27 de outubro de 2014.

DIAS, Paulo. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. IN: SILVA, Marco. PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio. Educação online: Cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. Evolução Pedagógica da EAD. Março, 2009. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/joaojosefonseca/educacao-a-distancia-proposta-pedagogica> > Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

LÉVY, Pierry. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Editora 34, Nova Fronteira, RJ, 1994.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da Educação Superior do Governo Lula e Educação a Distância: Democratização ou Subordinação das Instituições de Ensino Superior a Ordem do Capital. São Paulo: Andep, 2004.

LIMA, Márcio Roberto de. Educação na cibercultura: novas possibilidades para o ensino aprendizagem. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Vol. 8, Nº 16, 2011. Disponível em <<http://www.marcinholima.com.br/artigos/educacaociber.pdf> > Acesso em 26 de novembro de 2014.

MASETTO, Marcos. Tarciso. BEHRENS, Marilda. Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8ed, São Paulo: Papirus, 2000. Cap. 3, p. 133-173.

MORAN, José Manuel. Novos caminhos do ensino a distância, CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, pp 1-3.

\_\_\_\_\_. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In:

RODRIGUES, William Costa. Metodologia Científica. Paracambi, 2007. SILVA, Marco (Org). Educação online. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

PIAGET, Jean. Para aonde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1980

\_\_\_\_\_. Epistemologia Genética. Petrópolis, Vozes, 1972.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a ciberescrita, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org). Educação online. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

SANTOS, Edméa. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org). Educação online. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. IN: SILVA, Marco. Et. Al. Educação online: Cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

SILVA, Robson Santos da. Moodle para autores e tutores. 3.ed. São Paulo: Novatec, 2013. TORI, Romero. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários /- Dados eletrônicos. - Caxias do Sul, RS: Educus, 2010. Acesso em 18 de agosto de 2014. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/index>>.

VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários /- Dados eletrônicos. - Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. Formação Social da Mente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA: DA TEORIA À PRÁTICA ESCOLAR

*CURRICULAR STAGE SUPERVISED IN THE LICENSING COURSES: FROM THEORY TO SCHOOL PRACTICE*

QUEIROZ Neucy Teixeira<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Montes Claros

Professora da rede estadual de educação de Minas Gerais

E-mail: neucyqueiroz@yahoo.com.br

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo refletir acerca do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, analisando essa fase de formação com enfoque em teoria e prática. Foi utilizada, como metodologia, a pesquisa bibliográfica através de uma abordagem qualitativa. Para atingir os objetivos propostos, prevaleceu a pesquisa do tipo exploratória a fim de proporcionar maior contato com o tema. Os resultados mostraram que o estágio curricular supervisionado representa uma fase da formação profissional extremamente importante, uma vez que insere o estagiário no campo educacional, o que possibilita que ele tenha autonomia e construa estratégias pedagógicas que lhe permitirão um aprendizado para ensinar. A presença do professor orientador do estágio é essencial, pois é um ponto de apoio para o estudante, contribuindo para os processos de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** educação. estágio curricular. licenciatura.

## ABSTRACT

This study aimed to reflect on the supervised curricular internship in licencyature courses, analyzing this formation phase with a focus on theory and practice. The methodology used was bibliographic research through a qualitative approach. In order to reach the proposed objectives, research of the exploratory type prevailed to provide greater contact with the theme. The results showed that the supervised curricular stage represents a phase of extremely important professional formation once that inserts the trainee in the educational field, which allows him to have autonomy and to construct pedagogical strategies that allow him to learn what he teaches. The presence of the traineeship teacher is essential, since it is a point of support for the student, contributing to the teaching-learning processes.

**Keywords:** education. curricular internship. graduation.

## INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado é uma etapa de extrema importância para a vida profissional do graduando, pois permite que ele conheça seu ambiente de trabalho e execute a função que lhes competirá após a sua formação, obtendo conhecimentos variados e autonomia para o mercado de trabalho.

No ambiente universitário, há o conhecimento teórico, entretanto as ações práticas no estágio curricular contribuem para o melhor desempenho profissional, pois existe uma supervisão. O acompanhamento dos docentes nas salas de aula deve ser visto como um ponto de apoio no qual auxiliará o estudante de graduação no avanço do conhecimento prático, onde poderá corrigir possíveis falhas a fim de melhorar a postura ou estratégia didática do estagiário.

Os cursos de licenciatura permitem no estágio curricular supervisionado uma interação com a equipe pedagógica e como os alunos, o que deixa explícito que no âmbito escolar o trabalho é coletivo. Além disso, é visto como um processo de ensino-aprendizagem, pois, nesse momento, apesar de o acadêmico estar ali para ensinar os alunos um conteúdo programado e planejado, institui-se o aprendizado do graduando que ainda será um professor. Essa ação é resultado de um aprendizado teórico no decorrer do curso universitário. “A aproximação da realidade possibilitada pelo estágio supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso” (FAZENDA, et al. 2008, p. 25).

Este trabalho teve como objetivo refletir acerca do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, analisando essa fase de formação com enfoque à teoria e prática. Foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica através de uma abordagem qualitativa. Para atingir os objetivos propostos, prevaleceu a pesquisa do tipo exploratória para proporcionar maior contato com o tema e realizar um estudo mais detalhado acerca da temática.

## REVISÃO DE LITERATURA

A licenciatura permite estratégias pedagógicas das mais variadas formas. E um bom planejamento é o primeiro passo para colocá-las em prática. Tais ações são resultado do aprendizado teórico. Esse aprendizado é vivenciado na academia através de leituras, discussões e debates com engajamentos e opiniões variadas. Os seminários são promovidos a fim de estimular discussões sobre a prática pedagógica com o intuito de compartilhar conhecimentos. A universidade em seu currículo propõe o estágio supervisionado, a fim de aproximar o acadêmico dos cursos de licenciatura do seu campo de estudo, o qual dá a oportunidade do graduando colocar em prática todo o seu aprendizado teórico, criando formas heterogêneas de aplicar seu conhecimento. Aprender e ensinar são focos dos cursos de licenciatura. Sobre o processo de ensino-aprendizagem no estágio curricular, Felício e Oliveira (2008), mostram que:

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os

alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. (FELÍCIO E OLIVEIRA, 2008, p. 221).

Zamunaro (2006), citado por Soares (2012), abordam as práticas de ensino e estágios supervisionados como espaços para refletir sobre a aprendizagem. As salas de aula são espaços para concretização do saber e permite diálogos interdisciplinares em busca do conhecimento. Conhecer a realidade escolar, assim como os problemas do cotidiano orienta quais atitudes tomar para resolver problemas de aprendizagem do aluno.

“A aproximação da realidade possibilitada pelo estágio supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso” (FAZENDA, et al. 2008, p. 25).

Cada aluno tem uma forma diferente de aprender. Alguns aprendem apenas ouvindo, outros escrevendo e lendo, outros desenhando, outros através de vídeos, outros ainda, intercalando essas estratégias. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o estagiário aprende que precisa utilizar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem para englobar as diferentes habilidades dos alunos. No período de estágio curricular é possível perceber a realidade da escola, se há livros, computadores, para a partir daí montar o plano de aula de acordo a realidade vivenciada.

“A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, o conhecimento técnico-prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar.” (PIMENTA, p. 61, 1995).

## DIFICULDADES EM SALA DE AULA

Ser professor é um desafio porque há diversidade nos níveis de aprendizagem, o que dificulta um pouco o trabalho, o que compete não aprofundar muito o conteúdo, o que seria necessário para alguns alunos que possuem melhor desempenho.

Além disso, muitas vezes as salas são cheias e o professor nem sempre consegue dar uma assistência individual aos alunos, o que algumas vezes impede que os alunos com maiores dificuldades de aprendizado avancem mais. Sobre a assistência individual, Nóvoa (1998), apud Schon (2014) mostram que:

Todos os indivíduos devem, no mais curto espaço de tempo, ser ensinados individualmente de modo a adquirir a arte da leitura. Por isso deverá haver um método particular para cada um deles. O que é uma dificuldade intransponível para um, não o será para outro, e vice-versa. A um aluno que tenha boa memória, ser-lhe-á mais fácil memorizar as sílabas do que compreender as consoantes mudas... Outro compreenderá instintivamente a lei da combinação das palavras lendo-as na íntegra... O melhor professor será o que tiver uma resposta pronta para a questão que preocupa o aluno. Estas explicações dão ao professor o conhecimento do maior número possível de métodos, a capacidade de inventar novos métodos e, acima de tudo, não provocam uma adesão cega a um método, mas a convicção que todos os métodos são unilaterais e que o melhor método será o que der a melhor resposta a todas as dificuldades possíveis que o aluno tiver, quer dizer, não um método, mas uma arte e um talento. (NÓVOA, 1998, apud, SCHON, 2014).

Teoricamente, a afirmação de Nóvoa (1998) apud Schon (2014) parece coisa simples, mas na prática as salas possuem grandes quantidades de alunos, o que dificulta a assistência individual de forma frequente.

O estágio curricular permite ao acadêmico vivenciar essas situações e criar estratégias e autonomia para conseguir lecionar de forma que possa haver efetividade nos processos de ensino-aprendizagem.

## O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR NO ESTÁGIO CURRICULAR

Como mencionado anteriormente, o professor supervisor no estágio curricular, auxilia o acadêmico, sendo um ponto de apoio corrigindo-o positivamente. Sobre a atuação desse professor, Benites, (2012), destaca:

Esse profissional é um professor experiente que recebe o estagiário em sua turma e o acompanha, discutindo com ele o que faz, as decisões que toma. as dificuldades que encontra e participando da orientação de seu projeto de trabalho como estagiário. Isso exige que os formadores da escola de formação orientem esse processo, criando assim um trabalho sistemático com o professor formador. Outras formas de articulação podem incluir um ano de exercício de docência compartilhada e supervisionada ao final da formação inicial, o apoio sistemático da escola de formação ao professor em início de carreira, por exemplo. (BRASIL, 2002, p.62, citado por BENITES, 2012, p.24).

O professor orientador do estágio supervisionado dá oportunidade para que o estagiário tenha liberdade de trabalhar, de expor o seu conhecimento, tendo autonomia diante da turma.

O projeto de trabalho do acadêmico é preciso ser visto pelo professor para orientação, porque a escola tem uma grade curricular a seguir que é o CBC - Currículo Básico Comum e as atividades precisam estar de acordo com este documento, tanto o ensino médio como o fundamental. O estágio curricular deve ser considerado um momento de ensino-aprendizagem porque apesar de ser uma fase decisiva para a formação de um futuro profissional, ele será avaliado e precisa ter uma resposta positiva do professor orientador. Mas como essa fase curricular é uma aplicação teórica do conhecimento acadêmico, os resultados costumam ser satisfatórios.

Para Gatti (2014), os estudantes universitários isoladamente procuram alguma escola e professores de educação básica, onde o estágio torna-se uma observação não ativa das salas e não há controle ou registro das horas de estágio, além de que as instituições de nível superior colocam sob a supervisão do professor que é responsável pelo estágio uma grande quantidade de alunos, o que não possibilita uma supervisão efetiva.

O ponto de vista de Gatti pode não ser uma realidade concreta, visto que existe uma carga horária a ser cumprida durante o estágio supervisionado em que o professor supervisor e as escolas assinam apenas quando essa jornada é devidamente cumprida e o professor da instituição de ensino superior responsável pelo estágio só aprova o acadêmico quando este de fato tem eficiência para atuar como um profissional no campo educacional, obtendo aprovação no estágio curricular supervisionado.

Além disso, o estágio curricular supervisionado tem aparato legal estabelecido em legislação. A lei 11.788/2008 vem orientar sobre a prática de estágio profissional e consta que:

Art 1º: Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1o O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2o O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008, p.1).

O estágio proporciona ao acadêmico desenvolver suas habilidades e competências práticas-pedagógicas, proporcionando a este um espaço propício para ensinar a aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular supervisionado tem uma importância muito grande na vida acadêmica, pois preparara o estudante universitário para a vida profissional. A supervisão existente durante o período de estágio oferece um esteio para os estudantes de graduação, uma vez que o professor supervisor estará presente para auxiliar e orientar nos pontos os quais forem necessários, contribuindo para o aprendizado prático no meio pedagógico.

O contato com o ambiente escolar ajuda o acadêmico a estar inserido em seu campo de trabalho, onde terá uma aplicação prática do que aprendeu na universidade e assim vivenciará na sala de aula os processos de ensino-aprendizagem. Essa fase da formação do licenciando, permite conhecer a realidade escolar, que em alguns aspectos difere da teoria. Algumas dificuldades existentes na profissão de professor são explicitadas quando há inserção direta no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Revista Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>>. Acesso em: 20 mar. 17

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Stela C. Bertholo Pinonez (Coord.). Campinas, SP, Papirus 2008. 15º Ed.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94. P 58-53, ago 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845>>. Acesso em 21 mar. 17

SOARES, Moisés Nascimento. **O estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas e a busca pela experiência formativa: aproximações e desafios**. 262 p. Tese(Dou-

torado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Pelotas, FaE-UFPel, setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em 22 Mar. 2017

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. Rio Claro, 2012, Universidade Paulista (Tese de doutoramento). Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100442/benites\\_lc\\_dr\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100442/benites_lc_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 23 mar. 17

GATTI, Bernardete A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. aval. educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

# MOTIVAÇÃO DE ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

## *MOTIVATION OF STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES*

LAFETÁ, Fernando Alves; BARBOSA, Henrique Andrade; RODRIGUES, Vinicius Dias; OLIVEIRA, Luciana Mendes e SOARES, Wellington Danilo

### RESUMO

**Objetivo:** Analisar alguns fatores motivacionais, os quais conduzem os alunos à motivação e conseqüentemente a participação das aulas de Educação Física e também enfatizar a importância do professor nessa motivação do aluno. **Metodologia:** Foi realizada uma revisão de literatura, na qual foram selecionados artigos das bases eletrônicas de dados indexadas: "Google acadêmico", "Scielo", "Medline" e "Pub Med". Para seleção dos artigos foram utilizados os seguintes descritores: Motivação, desmotivação, educação física, professor e aluno, com ano de publicação entre 2012 a 2017 no idioma português. **Resultados:** Os resultados demonstram que a motivação de alunos e professores é essencial para o êxito no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos destacam que fatores como, a presença e intervenção do professor e a diversificação das aulas são fatores que os motivam a participar das aulas de educação física. Indubitavelmente o professor tem uma função importantíssima na motivação dos alunos. **Considerações finais:** Após análise da pesquisa, foi constatado que se os alunos e professores não estiverem motivados durante as aulas, não haverá êxito no processo de ensino-aprendizagem. Portanto se faz necessária a intervenção em táticas e técnicas para motivar os alunos durante as aulas de educação física. Essa pesquisa aumenta o aporte de conhecimentos para novas pesquisas.

**Palavras-chaves:** Motivação. Desmotivação. Educação Física. Professor. Aluno.

### ABSTRACT

**Objective:** To analyze some motivational factors, which lead the students to the motivation and consequently the participation of the Physical Education classes and also to emphasize the importance of the teacher in this motivation of the student. **Methodology:** It was carried out a literature review, in which articles were selected from the electronic database of indexed data: "Google academic", "Scielo", "Medline" and "Pub Med". To selection of the articles were used the following descriptors: Motivation, demotivation, physical education, teacher and student, with year of publication from 2012 to 2017 in the Portuguese language. **Results:** The results demonstrate that the motivation of students and teachers is essential for success in the teaching-learning process. The students emphasize that factors such as the presence and intervention of the teacher and the diversification of classes are factors that motivate them to participate in physical education classes. Undoubtedly, the teacher has a very important role in the students' motivation. **Final considerations:** After analyzing the research, it was verified that if the students and teachers are not motivated during the classes, there will be no success in the teaching-learning process. Therefore it is necessary to intervene in tactics and techniques to motivate students during physical education classes. This research increases the contribution of knowledge to new research.

**Keywords:** Motivation. Demotivation. Physical education. Teacher. Student.

## INTRODUÇÃO

Dos tempos mais remotos aos atuais, a humanidade é impulsionada por motivações diferentes para realizar atividade física, como por exemplo; para se alimentar, para caça, para guerrear, para socializar, para melhorar a saúde ou para competir esportivamente, etc. Atualmente alguns motivos conduzem os jovens a se exercitarem menos, como por exemplo; a urbanização, o aumento da violência e o fascínio pelas inovações tecnológicas. Atualmente as brincadeiras com jogos tecnológicos, como por exemplo os vídeo games, computadores etc, estão ocupando cada vez mais o tempo dos jovens, concorrendo com os estudos, que ficam para depois. O autor vem dizer ainda, que esse fato provoca desmotivação nos jovens para estudar, tendo em vista que essas brincadeiras, na visão do jovem, são mais atrativas e motivantes que os estudos e a escola (CARVALHO, 2015).

Segundo Avelar (2015), a palavra motivação remete ao sentido de motivo e são os motivos que preservam uma pessoa ativa até o momento que alcança sua satisfação pessoal. Nesse sentido entende-se que sem motivação uma pessoa não conseguirá desempenhar suas atividades cotidianas, como; estudar, trabalhar, fazer atividade física, socializar-se com outros etc.

Para Pimentel (2017), a motivação pode ser entendida como o gatilho que estimula e conduz uma pessoa a se interessar pela aprendizagem.

Conforme o mesmo autor, a motivação atua de forma significativa na concentração e na atenção durante a execução de alguma atividade ou ação.

Também Adolfo e Sartori (2014) reafirmam que a educação física escolar desempenha função importantíssima no desenvolvimento do aluno, nas áreas física e cognitiva, além de trabalhar um vasto conteúdo como, por exemplo, as lutas, os esportes, os jogos as brincadeiras entre outros.

No entendimento de Pizani et al (2016), os alunos motivados intrinsecamente têm uma maior propensão em realizar as atividades propostas pelo professor na escola em comparação aos alunos que são motivados somente extrinsecamente. Pode-se entender com isso, que a motivação intrínseca é mais benéfica para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o aluno se sente mais motivado a executar as atividades propostas, produzindo em si um aprendizado de melhor qualidade. Já para Carvalho (2015), a motivação extrínseca está relacionada à vontade pessoal de realizar alguma atividade,

no intuito de livrar-se de punição ou receber algo em troca, ou seja, receber alguma recompensa.

Recorrentemente o professor encontra alunos sem essa motivação interna e nesse momento terá que provocar a motivação externa nesse indivíduo, através de estratégias motivacionais. No estudo de Pizani et al, (2016) coaduna com a afirmação acima, dizendo que o professor no intuito de motivar os alunos deve utilizar-se de recursos externos como; incentivos, regras e até punições. E que através desses recursos, os alunos tornar-se-ão mais motivados pelo valor dado ao que aprenderam. E o melhor é que com o tempo a motivação intrínseca se torna mais enraizada nos alunos, motivando-os mais a realizarem as atividades propostas nas aulas.

Pimentel (2017) reitera essa informação no seu estudo, no momento em que destaca que a ação motivacional deve ser instigada e conduzida. E através desse estímulo motivacional, que a pessoa se sentirá apta a fazer algo e a buscar realizar os objetivos propostos por alguém.

Segundo Cardoso e Nunez (2014), alguns fatores provocam uma maior desmotivação e evasão das aulas de educação física como por exemplo: falta de habilidades corporais, a preguiça do aluno e a falta de materiais e infraestrutura da escola.

Nesse sentido, Pizani et al (2016), relata que a educação física escolar deve repensar componentes, que provoquem nos alunos o desejo e a vontade em participarem das aulas. Pimentel (2017) descreve em seu estudo, que a motivação no ambiente escolar é um importante fator que interessa aos professores no processo de ensino aprendizagem, pois é através dela que há um melhor rendimento dos alunos na escola. Por isso há muitas discussões entre professores, em torno da motivação de escolares nas aulas, no intuito de chegarem a soluções que modifiquem essa realidade educacional.

Para que o aluno participe de forma motivada nas aulas de educação física, faz-se necessária que o professor introduza atividades desafiadoras e motivantes, as quais os atraiam, evitando assim a frustração, o desinteresse e, por conseguinte, evitará o insucesso do processo de ensino aprendizagem (PIZANI et al., 2016).

Por isso verifica-se a importância de enraizar os estudos a cerca da motivação escolar, pois a mesma transpassa ao processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma Carvalho (2015) vem dizer que o aluno precisar ser estimulado a participar das aulas e que para isso é de suma importância o

papel do professor. O autor destaca ainda, que para conduzir seu aluno ao aprendizado é necessário que o professor esteja motivado, pois ao contrário, esse docente não lograra êxito em sua profissão e em seu propósito motivacional.

Nessa perspectiva o presente estudo teve como foco principal analisar alguns fatores que motivam os alunos a participarem das aulas de Educação Física e também destacar a importância do professor nessa motivação. Essa pesquisa buscou contribuir para que o meio acadêmico, científico e pedagógico, possa refletir, entender e enraizar seus estudos acerca dos componentes motivacionais dos alunos nas aulas de educação física escolar. Buscando assim proporcionar aporte aos professores em suas práticas pedagógicas de forma a desenvolver estratégias, que motivem seus alunos a praticarem das aulas de educação física de forma salutar.

Foi realizada uma revisão de literatura, na qual foram selecionados artigos das bases eletrônicas de dados indexadas como: “Google acadêmico”, “SciELO” e entre outros. Utilizando como descritores: Motivação, desmotivação, educação física, professor e aluno, de forma individual ou agrupada pelo modelador booleano “and”. Foram adotados como critérios de inclusão, os estudos encontrados de abordagens motivacionais voltados para a área das aulas de educação física escolar, sendo os artigos com ano de publicação entre 2012 a 2017, escritos no idioma português. E excluídos os artigos que, embora atendessem aos critérios de inclusão, não contribuíram com o tema, sendo irrelevante para a pesquisa. Primeiramente foi utilizado o método de leitura exploratória de materiais bibliográficos referentes ao tema motivação, proporcionando uma linha de conhecimento. Foi realizada uma leitura seletiva, verificando quais artigos encontrados seriam relevantes e voltados ao tema.

## REVISÃO DE LITERATURA

### Motivação nas aulas de Educação Física

A motivação remete a palavra motivo e são esses motivos que estimulam a pessoa a alcançar seu objetivo ou sua satisfação pessoal. Com isso muitas escolas estão sentindo dificuldade no processo de ensino, pois muitos alunos apresentam desinteresse na aprendizagem escolar,

por isso a motivação dos alunos para a participação das aulas é um tema muito relevante. (AVELAR, 2015)

Os fatores motivacionais e desmotivacionais estão relacionados entre si e as interações com as outras pessoas, os ambientes que convivi e o íntimo dos alunos tem influência direta em seu estado pessoal. Diante do exposto o docente tem a função de relacionar esses fatores e motivar esse aluno a participar das aulas da melhor forma. (CARVALHO, 2015)

Para Peres e Marcinkowski, (2012) às categorias, as habilidades e os amigos, estão entre os fatores motivacionais mais relevantes durante a participação nas aulas de educação física, na visão dos discentes.

Já na pesquisa de Carvalho, (2015), os alunos pesquisados relacionam alguns fatores, que os motivam a participarem das aulas de educação física, são eles: a interação entre os colegas os motivam a participar das aulas; que se sentem bem quando estão jogando com os colegas; o incentivo (motivação) do professor sempre quando ocorre um erro; o sentimento de capacidade de realizar as atividades propostas; o gosto pela diversificação das atividades; o sentimento prazeroso de realizar as atividades propostas e a convicção de que a Educação Física é relevante para o aprendizado do esporte.

Andrade e Tassa, (2015), descobriram em sua pesquisa, que os alunos entrevistados consideram como fator motivante, para participarem das aulas de educação física, os esportes, a saúde e a diversificação das aulas. E quanto aos fatores que os desmotivam a participar das aulas são as aulas repetitivas e a má infra-estrutura escolar.

Ferreira, Graebner e Matias, (2014), analisaram em sua pesquisa alguns pontos importantes, quais sejam: Que um fator importante para o êxito nas aulas de educação física é a relação entre aluno e professor; Que essa relação deve ser construída pelo professor através da empatia, da atenção dispensada aos alunos e da criação de um conhecimento entre ambas as partes em prol do ensino aprendizagem; Que a escolha dos conteúdos pelos professores é fator preocupante, tendo em vistas que as respostas de aproximadamente 70% dos alunos do ensino médio, foram que os conteúdos das aulas estão limitados em quatro modalidades dos esportes (FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014).

## Motivação e desmotivação dos alunos

Avelar (2015) enfatiza que a motivação é essencial no processo de ensino aprendizagem. O autor ressalta ainda que um aluno motivado terá disposição para a aprendizagem e o professor estando igualmente motivado conseguirá conduzi-lo ao êxito nesse processo de ensino e aprendizagem.

Cardoso e Nunez (2014) afirmam que há uma importante desmotivação nos alunos durante as aulas de educação física, principalmente no ensino médio. Por isso pode-se destacar a importância de se enraizar as pesquisas acerca dessa temática da motivação no contexto escolar.

Pizani et al (2016) afirma que um aluno que se encontra desmotivado não se dispõe a participar das aulas de educação física, por conseguinte, haverá uma evasão ou sua participação acontecerá apenas pela imposição.

Fernandes e Ehrenberg (2012) relacionam alguns fatores que nas aulas, provocam desmotivação nos alunos, como; A falta de motivação do docente; falta de uma boa infraestrutura escolar para a realização das aulas e a repetição dessas.

Já na pesquisa de Carvalho (2015) foi constatado três fatores desmotivantes, na visão dos alunos, durante a participação nas aulas de educação física, são eles: quando a quadra está muito quente; a critica dos colegas quando ocorre um erro e o constrangimento desse aluno quando ele erra.

De acordo com Avelar (2015) para que o aluno se envolva no processo de ensino aprendido o mesmo deve receber estímulos intrínsecos ou extrínsecos. Segundo o mesmo autor, o melhor para esse processo é que o aluno esteja motivado intrinsecamente, tendo em vista que o aluno com esta característica apresenta; um desempenho mais elevado; é mais perseverante nas aulas e realizará mais atividades em comparação aos que necessitam de incentivos externos. Explica ainda que o aluno motivado extrinsecamente realiza atividades buscando recompensa externa, ou seja, se retirar a recompensa a tarefa não será mais realizada (AVELAR, 2015).

De acordo com Cardoso e Nunez (2014) a educação física é eleita pela maioria dos alunos como sendo a disciplina mais prazerosa. Todavia essa disciplina para continuar motivando os alunos, deve ser ministrada de forma inovadora.

Nessa perspectiva veremos alguns fatores que proporcionam motivação nos alunos durante as aulas de educação física.

Martins e Freire (2013) apresentam em sua

pesquisa, que uma forma de envolver o aluno nas aulas é inseri-lo no seu processo de aprendizagem, o que dessa forma torna-o mais ativo e autônomo. Os autores relatam ainda, que diante disso esse aluno terá mais interesse pelas aulas, pois participará do planejamento, apresentando suas convicções para o professor e colegas, aprendendo com isso outras formas de aprender.

Nesse sentido Fernandes e Ehrenberg (2012) destacam em seus estudos, que na visão dos alunos, o esporte é o conteúdo mais atrativo durante as aulas de educação física. Todavia os autores destacam que apesar dos esportes causarem atratividade nos alunos, os professores devem avaliar suas aulas com cautela acerca desse conteúdo.

Diante dessa discussão, podemos verificar que o elo entre a motivação e o aluno é o professor, o qual será alvo desse próximo tópico.

## A importância do professor no processo motivacional

Para Cardoso e Nunez, (2014) um assunto relevante para a educação física escolar é o professor, tendo em vista que por vezes esse profissional não consegue motivar seu aluno a participar das aulas.

Essa informação pode ter relação com o que diz Avelar (2015), que se um professor estiver desmotivado não conseguirá motivar o seu aluno para realização das atividades escolares. Por outro lado, segundo o mesmo autor, se o docente estiver motivado, conseguirá transmitir ao aluno a motivação e o entusiasmo necessário para a participação das aulas e esse aluno sentirá uma motivação intrínseca. E nesse sentido Martins e Freire (2013) vem contribuir dizendo que o professor percebendo o interesse e o envolvimento dos alunos pelas aulas, se motiva, pois sente seu valor e com isso trabalhará com maior satisfação.

As intervenções, as abordagens e a presença do professor nas aulas são fatores decisivos para a motivação ou desmotivação dos alunos, para participarem das aulas. O professor deverá então, observar as diferenças entre os gostos de cada aluno, pois não são todos que tem o prazer de se exercitar, desta forma conseguirá motivar esse aluno e evitará seu desinteresse pelas aulas (CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, o professor deve preparar suas aulas preocupando-se em suprir as expec-

tativas e as vivências dos seus alunos, diversificando as aulas para que envolva, por exemplo, alunos com faixas etárias e características físicas diferentes (CARDOSO; NUNEZ, 2014).

Já para Andrade e Tassa (2015) o professor de educação física deve buscar estratégias metodológicas de ensino com teor motivacional, as quais provoquem atração e motivação em seus alunos, para que os mesmos entendam o sentido dessa disciplina e, por conseguinte, sempre queiram participar das aulas.

Portanto desenvolver atividades motivacionais voltados para a aprendizagem, deve ser uma meta desejável a ser alcançada pelo professor (AVELAR, 2015).

Outro fator importante que o professor deve observar em suas aulas é a utilização, com cautela, das recompensas para motivar seu aluno extrinsecamente. O melhor é motivar seu aluno intrinsecamente, para que o ensino seja mais eficaz, pois com esta motivação o aluno irá buscar sempre o seu aprendizado e aprenderá mais sem a necessidade de recompensas (AVELAR, 2015).

Nesse sentido a pesquisa de Andrade e Tassa (2015), vem trazer que os alunos pesquisados relataram, que apesar de terem preferência pelos esportes nas aulas de educação física, consideraram que outros conteúdos poderiam ser introduzidos nessas aulas. Relatam ainda que têm conhecimento, que o professor tem outros conteúdos, os quais deveriam ser inserir em suas aulas.

Portanto o professor deve buscar sempre a atualização dos seus conhecimentos profissionais, por que é através deles que esse profissional construirá metodologias diversificadas, as quais são capazes de contribuir para sua evolução profissional e, por conseguinte conduzirá seu aluno a tão procurada motivação (CARVALHO, 2015).

## LIMITAÇÃO DO ESTUDO

A limitação deste estudo foi encontrar estudos atualizados e concomitantemente na língua portuguesa. Essas pesquisas também não continham em seu interior todos os assuntos tratados nos tópicos pretendidos de serem explicados nesta pesquisa.

No entanto foi possível através desta pesquisa traduzir algumas complexidades desse tema “motivação de alunos nas aulas de educação física”. Todavia essa pesquisa não se encerrar aqui, tendo em vista que ainda há muito a que se pesquisar sobre essa importante temática para a educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos esclarece que um dos significados da palavra motivação tem o sentido de motivo. Pode-se então afirmar que se uma pessoa não sentir motivação/ motivos, não conseguirá realizar suas atividades diárias como estudar. Diante disso podemos entender que a motivação é a engrenagem motriz que conduz uma pessoa a tomada de atitude e a colocação do seu corpo em movimento. Vale ressaltar que esse corpo em movimento é exercido em sua plenitude nas aulas de educação física, as quais são consideradas pelos alunos como sendo a disciplina mais prazerosa.

Foram encontrados evidência que a motivação é essencial no processo de ensino-aprendizagem. E dessa forma podemos dizer, que um importante fator para o sucesso desse processo, transpassa em uma boa motivação do aluno e do professor.

Os resultados desse estudo nos mostram também que há alguns fatores que motivam e outros que desmotivam os alunos a participarem das aulas de educação física.

Dentre os fatores que motivam os alunos estão: os esportes, a saúde e a diversidade das aulas; a inserção do aluno no seu próprio processo de ensino aprendizagem; a interação e os jogos com os colegas; o incentivo(motivação) do professor sempre quando ocorrem erros dos mesmos; sentem-se bem quando conseguem realizar as atividades propostas e entendem a relevância da Educação Física no aprendizado do esporte.

Por outro lado, um aluno desmotivado não cumprirá de forma efetiva as atividades propostas em uma aula de educação física. Dessa forma podemos relacionar alguns fatores que causam desmotivação nos alunos, como: A falta de habilidades corporais, a preguiça, a falta de materiais e a má infraestrutura da escola; a falta de motivação do professor e as aulas repetidas; a condição da quadra quando está muito quente; a crítica dos colegas e o constrangimento quando erra.

Constatamos também nesta pesquisa que o aluno para estar motivado e participar das atividades nas aulas de educação física, deve ser instigado e conduzido a esse status. E o importante responsável por isso é o professor, pois ele é o elo entre o aluno e a motivação.

Algumas atitudes e procedimentos devem ser adotados pelos professores para conseguir motivar seu aluno, como: As intervenções, abordagens, a presença do professor nas aulas

e a percepção das atividades preferidas pelos alunos; o professor deve primeiramente estar motivado, pois ao contrário não conseguirá transmitir ou instigar motivação no seu aluno; o professor deve preferir motivar seu aluno intrinsecamente, pois este tipo de motivação é mais eficaz para o processo de ensino aprendizagem; o professor deve preparar suas aulas preocupando em suprir as expectativas e as vivências dos seus alunos, diversificando essas aulas para envolver-los e deve estar com seus conhecimentos profissionais atualizados.

Esta pesquisa corrobora com o meio acadêmico, científico e metodológico, pois apresenta fatores que podem ser utilizados para a motivação dos alunos, que, por conseguinte, melhorará o processo de ensino aprendizagem. Todavia esta pesquisa não termina nesse trabalho, pois há muito que se pesquisar e discutir acerca do tema “motivação de alunos nas aulas de educação física”.

## REFERÊNCIAS

- ADOLFO, J. R.; SARTORI, R. F. Variáveis de motivação em alunos/atletas de futsal. *EFDeportes.com*. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, v. 19, n. 197, out. 2014.
- ANDRADE, T. E.; TASSA, K. O. M.; Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. *EF-Deportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 20, Nº 203, Abr. 2015.
- AVELAR, A. C. A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia*. v.3, p. 71-90, mar. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. MEC/SEF. Brasília. 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. MEC/SEF, V. 1. Brasília, 1998.
- CARDOSO, A. G.; NUNEZ, P. R. M. Percepção dos alunos do ensino médio em relação às aulas de Educação Física. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, v. 13, n. 4, p. 125-132, Ago, 2014.
- CARVALHO, MFN de; PEREIRA, Valéria Cavalcanti; FERREIRA, SPAA. Motivação da aprendizagem de alunos de escola pública de ensino fundamental I: quais os fatores envolvidos. Acesso em, v. 5, 2015.
- FERNANDES, R. C.; EHRENBURG, M. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio: uma análise na perspectiva dos discentes. In. *Anais... XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP*. Campinas. 2012.
- FERREIRA, M. L. S.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-750, Jul-Set, 2014.
- MARTINS, A. B. R.; FREIRE, E. S. O envolvimento dos alunos nas aulas de educação física: um estudo de caso1. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619-955, Jul-Set, 2013.
- METZNER, A. C. *Leis e Documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação*. Rev. Hispeci & Lema On Line, Bebedouro-SP, v.3, n.3, Nov, 2012.
- MINAS GERAIS. Proposta curricular. Conteúdo Básico Comum - Educação Física. Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio. *Secretaria de estado de educação de Minas Gerais*. 2005.
- PERES, A. L. X.; MARCINKOWSKI, B. B. A motivação dos alunos do ensino médio: realização das aulas de educação física. *Revista Cinergis*, v.13, n.4, p.26-33, 2012.
- PIMENTEL, E. F. A. Os educandos da educação de jovens e adultos e as estratégias motivacionais utilizadas no processo ensino aprendizagem. *Rev. Lat-Amer. de Educ., Cult. e Saúde*, v.1, n. 1, p. 189-200, Jan-Mar, 2017.
- PIZANI, J.; et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, v.38, n.3, p. 259-266, Jul-Set, 2016.

# RESGATE DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*RESCUE OF GAMES AND CHILDPLAY IN CHILD EDUCATION*

RIBEIRO, Lucineide de Cássia Borges; BARBOSA, Henrique Andrade; SOARES, Wellington Danilo

## RESUMO

**Objetivo:** O objetivo desse estudo foi avaliar as influências do resgate dos jogos e brincadeiras no ensino infantil. **Método:** Foi realizada uma revisão da literatura nas principais bases indexadas do Google Scholar e Scielo utilizando os seguintes descritores: educação infantil, Resgate, Jogos, Tradicional, Educação Física. Somente artigos e teses com informações acerca do tema foram selecionados. Foram excluídas publicações em outros idiomas e pesquisas com desenhos que não tinham relação direta com a temática proposta. **Resultados:** Os conhecimentos adquiridos neste trabalho baseadas na literatura sobre as influências do conteúdo jogos e brincadeiras trouxeram importância significativa a respeito do lúdico na Educação Física no contexto escolar. **Considerações:** Com base em fundamentações teóricas estudadas/discutidas que compõem este artigo é possível concluir que os jogos e brincadeiras são de extrema importância ao universo infantil, visto que o brincar faz parte do seu dia-a-dia de modo a auxiliar no seu desenvolvimento integral. Deste modo, torna-se essencial o resgate dessas ações lúdicas voltadas ao ensino infantil por proporcionar a criança o desenvolvimento harmônico e saudável bem como o conhecimento de sua cultura.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Resgate. Jogos. Tradicional. Educação Física.

## ABSTRACT

**Objective:** The purpose of this study was to evaluate the influences of games and playtime rescue in early childhood education. **Method:** A literature review was carried out on the main databases indexed by Google Scholar, Scielo using the following descriptors: Child Education, Rescue, Games, Traditional, Physical Education. Only articles and theses with information about the subject were selected. We excluded publications in other languages and studies with literature review design that had no direct relation with the proposed theme. **Results:** The knowledge acquired in this work through the available literature on the influences of the content games and playtime brought significant importance regarding the ludic in Physical Education in the school context. **Considerations:** Based on the theoretical foundations studied / discussed that make up this article it is possible to conclude that games and playtime are of extreme importance to the universe of children, since playing is part of their everyday life in order to aid in their integral development. In this way, it is essential to rescue these playtime activities aimed at children's education, providing proper development

**Keywords:** Child education, Rescue, Games, Traditional, P.E.

## INTRODUÇÃO

A principal atividade de uma criança é o brincar, pois está inserida desde seu nascimento e na brincadeira e nos jogos que manejam e descobrem os objetos, comunicam entre si, organizam seus pensamentos, recriam e respeitam regras e desenvolve sua autonomia, linguagens e identidade (VYGOTSKY, 2007; KISCHIMOTO, 2002, 2005; SILVA; QUEIROZ; BEZERRA, 2016).

Do mesmo modo, Silva, Queiroz e Bezerra (2016) afirmam que o brincar está presente em diferentes tempos, contexto histórico e social que a criança está inserida, recriada com seu poder de imaginação e criação se constitui como algo natural na vida das crianças. De origem latina, essa palavra quer dizer divertir-se livremente (KISCHIMOTO, 2001, 2005).

Corroborando com a afirmação acima, Silva, Neves e Bastos (2015) acrescentam que brincando a criança propaga os seus sentimentos, tem-se contato com novas informações possibilitando lidar com o mundo ao seu redor, superando os seus anseios. Nesse sentido, o brincar faz parte do dia-a-dia da criança e pode acontecer em diferentes espaços, de modo a proporcionar prazer, divertimento e alegria a quem realizam por isso elas são também conhecidas como atividades lúdicas (COSTA et al., 2015).

A ludicidade tem como uma de suas características educar o indivíduo, isso porque por agir na sua formação, sendo essencial para a saúde física, psíquica e intelectual da criança que pode acontecer através de uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que desperte sua imaginação, motivação e interação (KISHIMOTO, 2002; LOPES; FERREIRA, 2014). Silva, Neves e Bastos (2015) direcionam sobre a forma que esse recurso pedagógico é empregado, ao passo, que a participação da criança acometera o desenvolvimento das habilidades de forma natural, garantindo o assim o interesse pelo aprendizado e o prazer em brincar.

Kishimoto (1993, 2006) e Cruz, Silva e Ribas (2015) também mencionam que estas atividades lúdicas trazem um rico acervo da cultura popular infantil preservado de valores sociais originados através recreação e acumuladas através do tempo. Kishimoto (2005) ressalta que ao brincar o indivíduo expressa seus sentimentos e se relaciona com outras crianças, afina sua curiosidade com relação ao meio que a cerca e influencia na representação do real através do imaginário por meio da cultura popular.

Francisco e Silva (2015) chamam atenção sobre a mudança do hábito de brincar de nossas crianças. Uma vastidão de espaço e brincadeiras lá fora e as crianças paradas, muitas vezes num espaço bem menor ainda: em seus quartos. Sujeitando a serem indivíduos mais sedentários futuramente. Deste modo, o encanto pelo tema surgiu ao deparar com a sociedade em que vivemos, onde a tecnologia de ponta é o foco das atenções de nossas crianças. Visto que as brincadeiras tradicionais contribuíram para a formação das crianças no passado, mas, no entanto tem sido esquecidas e deixadas de lado, dando oportunidade para jogos mais “atrativos”.

Nessa perspectiva essa pesquisa objetivou avaliar as influências do resgate dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Almeja-se com este trabalho contribuir para o resgate das brincadeiras tradicionais nas aulas de educação física, para que não sejam esquecidas pela sociedade dando destaque na contribuição dos mesmos para o desenvolvimento da criança, promovendo motivação e prazer, onde serão utilizadas manifestações culturais e lúdicas.

Para tanto foi realizada uma revisão de literatura nas principais bases indexadas como Google acadêmico, Scielo e Pubmed, tendo com descritores: Educação infantil, Resgate, Jogos, Tradicional, Educação Física. Foram incluídas pesquisas publicadas entre os anos de 2012 a 2017 tendo como diretrizes o tema abordado. Foram excluídas publicações em outros idiomas, revisão de literatura que não tinham relação direta com a temática proposta.

## REVISÃO DE LITERATURA

### A importância do lúdico na educação infantil

Partindo do pressuposto que o brincar é uma prerrogativa assegurada pela lei 8.069, de 13 de julho de 1990, mas conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) que se encontra no capítulo II, Art. 16°, Inciso IV, a missão da criança: brincar e se divertir. Justifica-se então a importância de integrar o lúdico, na educação infantil. Diante disso, nada melhor do que o ambiente escolar para que esse direito seja garantido desde o universo infantil.

A Educação Básica brasileira abrange-se em três níveis de ensino. O ensino Infantil, nosso foco de estudo em comunhão com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 2013) têm o objetivo o desenvolvimento integral da criança, levando-se em consideração os aspectos psicológicos, intelectuais, físico e social com complementação da ação da familiar. Ainda conforme essa lei o ensino infantil deve ser ofertado em entidades educacionais, ao passo que o público infantil de três a cinco anos deve frequentar creches e pré-escolas.

Em conformidade com o manual de reflexões para a educação infantil, mais conhecido como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a Educação Infantil é considerada como a primeira fase da Educação Básica, assim sendo, deve ser respeitada o percurso escolar das crianças do público infantil. Deste modo, a educação infantil é o espaço de descobertas e de ampliação das experiências individuais e culturais, por meio de inserções em ambientes distintos do aconchego familiar.

Desta forma, o lúdico na Educação Infantil é de grande importância sendo capaz de contribuir, para o desenvolvimento integral de crianças de (zero a seis anos). Onde a Educação Física tem um papel indispensável de proporcionar às crianças múltiplas experiências através de situações nas quais abranjam ações afetivas, motoras e cognitivas, onde elas possam criar, reinventar, através da imaginação. De modo a descobrir movimentos e conceitos, ideias sobre suas ações favorecendo na interação. Além, de contribuir e estimular a linguagem, a criatividade, a síntese, e a capacidade de interpretação da criança (SILVA; QUEIROZ; BEZERRA, 2016; DEZANI et al., 2014).

Dezani et al (2014) relata que a criança ao entrar na educação infantil começa a vivenciar um novo mundo. Tornando o espaço escolar fundamental para a construção de novos conhecimentos, por meio da interação da criança com outras pessoas e com nova realidade.

## Contextualização das brincadeiras e jogos tradicionais

Que adulto não se lembra do seu tempo de infância, em tempos que as brincadeiras eram vivenciadas intensamente e repassadas por amigos e vizinhos. Brincadeiras como: “Tindolelê” / “Lagarta Pintada” ou “Ciranda, Cirandinha”,

entre outras promoviam, além de divertimento, a conservação da saúde e do desenvolvimento psicomotor. Apesar de serem menos comuns para nossa geração, nossos pais, avós, ou mentores populares de regiões, certamente se lembrarão destas brincadeiras e de tantas outras mais (BOHM, 2015; KISHIMOTO, 2003).

As brincadeiras e os jogos tradicionais compreendem uma variedade que faz parte da cultura popular como folclore, sendo transmitidas por gerações, mormente através da oralidade. Mas recebem outras características tais como: Anonimato, tradicionalidade, universalidade, oralidade, conservação, e mudança. O anonimato diz a respeito à condição de que a brincadeira e/ou jogo surge sem ninguém saber quando se deu início, e sem conhecer seu autor. A tradicionalidade e/ou universalidade quanto forma que até hoje se brinca sem mudança de regras. A oralidade é o fato de ser transmitido em conversas e experiências de seus entes mais velhos em seus antepassados. A conservação e mudança dessas atividades lúdicas se dão quando são mantidos em sua essência, repassados de um costume para outro, já outras recebem novos conteúdos mesmo que sua essência permanece adormecida (KISHIMOTO, 2003; FRIEDMAN, 2006).

Assim, percebe-se que as brincadeiras e jogos utilizados em tempos remotos, ainda hoje se fazem presentes no nosso dia-a-dia, porém com finalidades diferentes, mas como o mesmo prazer trazido a quem brinca. Transmitidas também através das observações das práticas de tais brincadeiras, algumas preservam suas estrutura inicial, outras sofrem alterações no decorrer do tempo (KISHIMOTO, 2007) acrescentam ideias e a forma de apresentação vai se modificando, mas sua essência permanece a mesma, com intuito de proporcionar alegria e prazer e aos que participam (LOPES; FERREIRA, 2014, SILVEIRA; CUNHA 2014).

No que tange ao conceito dessas desses termos Kishimoto (2000) já dizia que não é fácil chegar a um conceito que abranja estes termos. Segundo Vygotsky (1998) a brincadeira e o jogo são atividades da infância, adquiridas em um processo espontâneo em um contexto cultural e social. Já Piaget (1975) relata que as brincadeiras e os jogos são de extrema importância para o processo de aprendizagem, visto que ao identificar o novo a criança estará assimilando novos conhecimentos.

Enquanto Spréa e Garanhan (2014, p. 723) caracteriza a brincadeira sendo toda a atividade que se realiza enquanto se pode brincar. Com

traços de liberdade e alegria, a brincadeira é uma ação livre e espontânea que pode encontrada no jogo ou no brinquedo um suporte para se desenvolver através da imaginação na ação lúdica. Silva, Queiroz e Bezerra (2016) acrescentam que elas são atividades onde a criança tem de se relacionar e adaptar-se com mundo ao seu redor.

Huizinga (2001) descreve o jogo como uma atividade espontânea exercida dentro de um limite de tempo e espaço determinados, seguindo regras consentidas e obrigatórias. O jogo pode ser entendido aqui também como um sistema de regras flexíveis e preestabelecidas, que podem ser modificadas de acordo a necessidade do coletivo com fins lúdicos. Ou seja, aquilo que possui regras.

Destarte, ao encontrar uma bola (brinquedo), um grupo de crianças poderá praticar o caçador (jogo). Assim, a brincadeira sendo ação lúdica é o que possibilitará que tanto o brinquedo quanto o jogo sejam redefinidos, de modo que, se quiserem, poderão alterar os rumos da atividade e definir as condições lúdicas aos seus interesses do participante (SPRÉA; GARANHANI, 2014, p. 723).

### **A importância do resgate das brincadeiras e jogos tradicionais**

O resgate das brincadeiras e jogos tradicionais faz-se necessário, pois a cultura popular está sendo substituída na maioria das vezes pela cultura de massa, suprimindo estas brincadeiras e brinquedos, por brinquedos e brincadeiras industrializados e eletrônicos (SILVEIRA; CUNHA 2014). Francisco e Silva (2015) afirmam-nos que o brincar não vem se modificando no ato em si, os estilos de brincar também vêm perdendo sua cultura produzida ao longo dos tempos.

O resgate dessas brincadeiras bem como os jogos tradicionais é essencial, visto que os mesmos fazem do nosso patrimônio lúdico (CRUZ; SILVA; RIBAS, 2015). E tem uma respeitável função de servir como um recurso para o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas, motoras, sociais, linguísticas e afetivas. Além fornecer uma gama de conhecimento sobre a cultura popular, podendo nos revelar novos hábitos, sejam na maneira de pensar, sentir e falar, e, sobretudo, no jeito de brincar e interagir que deve ser resguardado desde a infância (FANTIN, 2000).

É importante salientar que de modo algum se descarta a possibilidade da utilização de equipamentos tecnológicos na utilização para o aprimoramento de habilidades da criança, ou promover a nostalgia a brincadeiras tradicionais como “boas” e tecnológicas como “ruins” ao passo disso vem auxiliar na importância e no resgate do brincar, desde a educação infantil promovendo momentos de conhecimento da própria cultura e prevenção da utilização em excesso prejudicando a sua própria saúde (FRANCISCO; SILVA, 2015; LOPES; FERREIRA, 2014).

Em uma pesquisa realizada com 24 alunos da educação infantil juntamente com seus pais e professores que atuam na Escola Curumim em Santa Rosa- RS foi identificado através de um grupo focal a mudanças nos hábitos de brincar das crianças. Antigamente as crianças brincavam mais nas ruas de várias brincadeiras, por haver mais espaços. Hoje em dia as crianças vêm perdendo cada vez mais esses costumes. Trazendo consequências sociais e culturais, por deixarem de replicarem sua própria cultura para espelhar-se em valores da sociedade vigente (PEREIRA, 2015).

Posto isto, resgatar e valorizar a cultura das brincadeiras e jogos das gerações passadas pode vir a ser uma forma de ampliar a cultura lúdica e incentivar as próximas origens para o prazer em brincar, que lhe proporcionará o desenvolvimento social, físico e corporal. Promovendo assim uma análise sobre o papel do brincar de modo a vivenciar sua cultura, pois a partir de então além do aprendizado a criança se interagirá com adultos e reproduzindo uma experiência social para o desenvolvimento de sua personalidade, enriquecendo sua própria cultura (LOPES; FERREIRA, 2014).

Ao passo que na medida em que o contato com estas atividades lúdicas vão acontecendo à criança começa a desenvolver sua liberdade, adquirindo suas próprias regras e limite e a compreender suas características com oportunidades de se manifestarem e/ou expressarem (SILVA; QUEIROZ; BEZERRA, 2016).

### **Jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de Educação Física**

É válido considerar que as aulas de educação física no ensino infantil os jogos e brincadeiras possuem caráter lúdico, isto é promovem alegria e aprendizagem ao mesmo tempo. Visto que as aulas de educação física é um instrumento de

inclusão da criança na cultura popular através do qual é possível atravessar suas vivências, pois é por intermédio do brincar que a criança constrói suas relações com o mundo de modo, a facilitar a interação com o meio em construção de maneira prazerosa, onde será reproduzido por toda sua vida (NETO et al., 2014; DEZANI et al., 2014).

Dezani et al., (2014), revela que educação física assume um papel de extrema importância na Educação Infantil, pois ao longo do brincar que a criança sente-se a vontade nas aulas, ao passo que a partir de então dentro das suas limitações motoras possa desempenhar todas as atividades de maneira prazerosa explorando seu corpo e interagindo com outros, estimulando assim seu crescimento, cognitivo e motor.

Paiva e Costa (2015) relatam que ao substituírem as brincadeiras e jogos tradicionais, que possuem movimentos físicos por brincadeiras por jogos tecnológicos às crianças poderão comprometer a saúde física e psicológica, provocando isolamento social, pois cada vez mais são mais vulneráveis ao sedentarismo e a obesidade causada por estes equipamentos eletrônicos. Deste modo, cabem as aulas de educação física a inserção de brincadeiras e jogos como prevenção no tratamento da obesidade e do sedentarismo forma prazerosa e agradável, estimulando-os novos hábitos do brincar que nos remetem ao passado. Trazendo para as crianças a conscientização para a mudança de atitudes que poderão ser repercutidos no estilo de vida ativo na vida adulta (DEZANI et al., 2014).

Deste modo então, partindo da premissa que a escola é um ambiente fecundo para a transmissão do conhecimento, valores sociais e leva a missão de propagar essa cultura. As aulas de educação física poderiam levar ao resgate dos valores e culturais e o melhor desenvolvimento das crianças na sociedade. Assim sendo, faz-se necessário então que as aulas de educação física transmitam esses conhecimentos relacionados à identidade cultural na escola tendo um papel fundamental para esse processo de desenvolvimento cultural dos jogos e brincadeiras tradicionais (COSTA et al., 2015).

Ainda que estudos nos apontem que as brincadeiras tradicionais seja um conhecimento transmitido de geração em geração, e se propaga espontaneamente, no qual a criança pode exercitar-se nas ruas, parques, praças, e diversos espaços públicos, percebe-se que sua presença na escola está sendo substituída por outras formas do brincar. Uma vez que, é planejante o fato de que estas brincadeiras e jogos

tradicionais não tenham sido inclusos ao conteúdo pedagógico das aulas de Educação Física (KISCHIMOTO, 2000).

Corroborando com essa afirmação, Silva, Queiroz e Bezerra (2016) falam que as brincadeiras e os jogos ainda estão muito distantes de serem inseridos como recurso metodológico no currículo escolar, já que na maioria das vezes, nem todos enxergam a contribuição destas atividades lúdicas para desenvolvimento da autonomia, da criatividade e cultura da criança.

Para Neto, Purificação e Lima (2016) a desvalorização ao ofício do professor de educação física está cada vez mais alarmante. Tal fato ocorre por falta de profissionais qualificados ou acomodados, acometendo assim a desvalorização da disciplina Educação Física, já que grande parte da população não possui interesse em exercitar-se. Os autores relatam também sobre a não participação destes alunos nas aulas devido à preferência em ficar em seus lugares parados com algum equipamento tecnológico em mãos.

Posto isto, cabe aos professores de educação física procurar novas estratégias para mudar essa realidade que é difícil mais não impossível. Podendo transformar suas aulas muitas mais atrativas ao permitir combinações de jogos e brincadeiras, para uma aprendizagem motora e cultural muito mais significativa ao trabalhar em dimensão social família/escola tendo em vista a bagagem cultural que família carrega por conhecerem muitas brincadeiras e jogos tradicionais (KISCHIMOTO, 2005).

Em um estudo elaborado no ano de 2015, com característica descritiva e qualitativa teve o objetivo de verificar se os professores das Escolas Municipais de Mossoró-RN trabalhavam os jogos e as brincadeiras tradicionais em suas aulas, pontuou que mais da metade dos professores entrevistados trabalham ou já tentaram trabalhar os jogos e brincadeiras tradicionais em suas aulas. Na pesquisa os docentes relataram as dificuldades de ensinar o conteúdo devido ao fato dos discentes estarem acostumados ao famoso “rola bola”. Assim a pesquisa concluiu que os docentes não trabalham com os jogos e as brincadeiras de modo a contribuir com o resgate histórico e sim como um simples plano se caso der certo na implantação das aulas como mero desejo atribuído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (COSTA et al., 2015).

Deve-se então, considerar a possibilidade de fazer dos jogos e brincadeiras tradicionais estratégias metodológicas intencionais, com ob-

jetivo de ensinar proporcionando momentos de criação e construção, conservando sua característica lúdica e valorizando sua espontaneidade, sendo capaz de desenvolver a qualidade de vida dos seus alunos, proporcionando prazer, alegria e facilitar o entendimento do jogo como ato social e como conhecimento a ser desenvolvida na Educação Física escolar (FRANCHI, 2013). Assim os jogos e brincadeiras tradicionais são de suma importância para o desenvolvimento dos alunos através da aula de educação física dando suporte para o desenvolvimento da criança da forma que elas, mas gostam “brincando”.

## LIMITAÇÃO DO ESTUDO

No que tange as limitações deste estudo foram à escassez de fontes atuais que nos remetem aos trabalhos relacionados ao resgate de jogos e brincadeiras de língua portuguesa. O que mais se evidenciou foram pesquisas falando somente de jogos tradicionais/populares e deixava a brincadeira de lado. Ocorre que devido à desvalorização do brincar nos dias atuais muitos estão deixando de tratar de um assunto tanto importante que repercutirá no futuro de nossas crianças.

Vale ressaltar que as informações aqui contidas nessa pesquisa foram estudadas e refletidas antes de serem aqui impostas neste trabalho gerando assim um nível de confiabilidade nos subsídios aqui deixados. Ao passo que após análises criteriosas destes materiais permitiu a compressão da importância do resgate dos jogos e brincadeiras para educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em fundamentações teóricas estudadas/discutidas que compõem este artigo, é possível concluir que os jogos e brincadeiras são de extrema importância ao universo infantil, visto que o brincar faz parte do seu dia-a-dia de modo a contribuir no âmbito social, afetivo, cognitivo e intelectual. Além de proporcionar criança o conhecimento de sua cultura.

Em torno de todo o conteúdo bibliográfico foi constatado que a ludicidade é principal ferramenta na contribuição da formação integral da criança por meio de sua identidade cultural. Sendo assim, é essencial o trabalho de ações lúdicas que desenvolva suas habilidades para serem capazes de se fantasiar, criar e se reinventar.

Partindo da premissa que o brincar é assegurado por lei por ser um direito da criança, e os jogos e as brincadeiras fazem parte do nosso patrimônio lúdico que tem uma de suas características a oralidade e possível concluir que é possível resgatar esse brincar que anda intimidado e esquecido para as aulas de educação física de modo a proporcionar aulas mais prazerosas sem precisar fazer algo monótono e sem resultados na aprendizagem das crianças.

Foi possível verificar que esse brincar está sendo modificado devido à cultura de massa que acaba influenciando nossas crianças e que por insegurança por parte de alguns professores acabam aceitando as condições de seus alunos para suas aulas. Deste modo, cabe ao professor de Educação Física, tornar esse rico acervo de brincadeiras e jogos da cultura de nosso povo de modo a contribuir para o desenvolvimento intelectual e motor das crianças.

Concluiu-se, portanto que ao inserir os jogos tradicionais nas aulas de educação física poderá proporcionar aos alunos seu desenvolvimento integral, pois a função do jogo e da brincadeira, contribuir na vida social e afetiva do indivíduo de modo a influenciar no processo de ensino aprendizagem da criança. Por conseguinte o resgate de jogos e brincadeiras vai muito além do embasamento teórico que este artigo apresenta, devendo perpetuar em nossa vida diária através da oralidade/tradicionalidade que são características da cultura lúdica popular.

Contudo espero que este trabalho possa contribuir para a inserção das brincadeiras tradicionais nas aulas de educação física, sobretudo no ensino infantil onde na maioria das escolas não possuem profissionais com formação na área de educação física para a aplicação e ampliação da prática dessas aulas.

O presente estudo provê de uma fonte inesgotável para outros estudos futuras. Assim sendo, recomendo que este assunto seja discutido por mais estudiosos, buscando informações dessas atividades lúdicas através de pesquisas com desenho transversais e experimentais.

## REFERÊNCIAS

BOHM, O. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação**. Chapecó, 2015. Disponível em: <[http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Ottopaulo\\_B%C3%B6hm.pdf](http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Ottopaulo_B%C3%B6hm.pdf)> Acesso em 01/05/17.

- BRASIL Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da educação e do desporto. Vol.3. Brasília. 1998.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: DF, 2013.
- COSTA, P. R. S; et al. Jogos e brincadeiras tradicionais nas aulas de educação física escolar. **Fiep Bulletin** - v. 85, p.6, 2015.
- CRUZ, R. W. S; SILVA, P.N.G; RIBAS, J. F. M. Jogo tradicional-popular e aprendizagem: uma análise teórica das comunicações dos jogadores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 244, 2015.
- DEZANI; G. S et al. A importância das aulas de educação física no ensino infantil. **Revista Científica FAEMA**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 115-124, Dez. 2014.
- FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FERNANDES, B. P. et al. Entre o tradicional e o eletrônico: significados do brincar para crianças de uma escola pública de Piracicaba-SP. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 1, n. 2, p. 74-96, 2016.
- FRANCHI, S. Jogos Tradicionais/Populares como conteúdo da cultura corporal na educação física escolar. **Motrivivência**, v.25, n.40, p.168 - 177, Jun, 2013.
- FRANCISCO, D. J; SILVA, A. P.L. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **Holos**, v.6, p.277-296, 2015.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna: 2006.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KHISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KISHIMOTO, T. M. **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis. O jogo e a educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- LOPES, I. F; FERREIRA, I. C. **A importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil**. 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/eventos/index.php/agoramatemtica/index/search/authors/view?firstName=Isabele&middleName=Fernandes&lastName=Lopes&affiliation=UNESPAR%20CAMPUS%20PARANAVA%C3%8D&country=BR>> Acesso em 01/05/17.
- NETO, F. N. C.; PURIFICAÇÃO, T. A.; LIMA, U. D. **A influência das novas tecnologias no sedentarismo atual**. Anais dos Encontros Regionais dos Estudantes de Educação Física (R3), v.1, n.1, 2016.
- NETO; V. L. S. et al. **Ações lúdicas como ferramenta para prevenção da obesidade do pré-escolar: relato de experiência**. Revista de Enfermagem da UFSM, v. 4, n. 4, p. 850-857, 2014.
- PAIVA, N. M. N; COSTA, J. S. **A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA INFÂNCIA: DESENVOLVIMENTO OU AMEAÇA?**. 2015. <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>> Acesso em: 01/05/17.

PEREIRA, M. J. **Percepções das crianças, familiares e professores sobre as brincadeiras tradicionais de rua no espaço escolar, como recurso para o desenvolvimento infantil na pré-escola.** 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SILVA, M. M. P; QUEIROZ, M. D. L; BEZERRA, K. G. D. C. S. **Um olhar dos professores sobre a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.** 2016.

SILVA; L. M; NEVES; N. V. G; BASTOS; V. P. **Um olhar para a infância através do resgate cultural de atividades lúdicas no município de viçosa-mg e cidades circunvizinhas.** Raízes e Rumos, v.3, n.1, p.12, 2015.

SILVEIRA, L; CUNHA, A. C. **O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido.** O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido, p.1-71, Facto Editora, 2014.

SPRÉA, N. E; GARANHANI, M. C. **A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira.** Diálogo Educacional, Curitiba, v.14, n. 43, p. 717-735, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7ed. São Paulo: Martins Fontes-Selo Martins, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

# SOFTWARES NA PROMOÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM INTERATIVA DA MATEMÁTICA

*SOFTWARES IN PROMOTING A INTEACTIVE LEARNING OF MATHEMATICS*

Renata Aparecida Pereira Teodoro<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Especialista em Matemática Financeira e Estatística.

Hellen Cristine Prata de Oliveira<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Doutora em Engenharia e Ciência dos Materiais. Universidade Federal de Ouro Preto

## RESUMO

O presente artigo é resultado de um estudo bibliográfico, com objetivo de fazer uma reflexão sobre o uso de recursos tecnológicos como o computador e os *softwares* na prática docente como ferramenta que auxilia as aulas de Matemática, a fim de proporcionar uma aprendizagem ativa do conteúdo. Usar a tecnologia como metodologia de ensino é (re)configurar as formas de aprender e ensinar. O *software* torna a aula dinâmica, onde o aluno estabelece relações entre a teoria e a prática. Este ambiente de aprendizagem é propício à criatividade e interatividade, passando o aluno a ser um agente ativo do processo ensino aprendizagem. O desafio do professor é trazer a realidade da vida cotidiana destes alunos da era digital para a sala de aula.

**Palavras-chave:** *Softwares* - Metodologia - Matemática - Aprendizagem

## ABSTRACT

This article is the result of a bibliographical study, with the purpose of reflecting on the use of technological resources such as the computer and software in teaching practice as a tool that assists Mathematics classes in order to provide an active learning of the content. Using technology as a teaching methodology is (re) configuring the ways of learning and teaching. The software makes the classroom dynamic, where the student establishes relationships between theory and practice. This learning environment is conducive to creativity and interactivity, passing the student to be an active agent of the learning teaching process. The challenge of the teacher is to bring the reality of everyday life of these students from the digital era into the classroom.

**Keywords:** *Softwares* - Methodology - Mathematics - Learning

## INTRODUÇÃO

Atualmente é importante refletir a prática docente, mudanças ocorrem na sociedade dia-a-dia e a escola precisa se adequar a estas transformações (SILVA, 2012). Diante disso, nota-se que as práticas pedagógicas no ensino da Matemática, ainda são tradicionalista, realidade distante do atual aluno da era digital.

Para Reis apud Rolando et al. 2015, a todo o momento surgem mais ferramentas digitais e

a tendência de utilizá-las para fins educacionais pode possibilitar novos processos de ensino e de aprendizagem.

O acesso à tecnologia e a informatização, ocasionam modificações na vida social, familiar e escolar do estudante contemporâneo. Contudo, acredita-se que os recursos tecnológicos, o uso do computador através de *softwares*, potencializam estratégias interativas de aprendizagem Matemática. Diante desta perspectiva, os programas computacionais constituem uma

ferramenta de interatividade que proporciona uma aprendizagem ativa e significativa.

Logo, o objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre o uso de recursos como o computador e os *softwares*, na prática docente como ferramenta de ensino da Matemática. Usar tecnologia como uma nova metodologia de ensino para que de fato a aprendizagem da Matemática aconteça.

## 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1- Tecnologia e Metodologia, Desafios da Profissão Docente

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) inovaram a forma de o homem demonstrar e comunicar, oportunizando muitas ações dentro e fora do ambiente escolar. Com as TDICs é possível resolver, simular, problemas e exercícios através de *softwares*, acesso rápido e preciso da informação através da internet, a comunicação entre as pessoas em tempo real mesmo que distantes geograficamente. Novos métodos de ensinar e aprender.

Este desenvolvimento tecnológico tem modificado profundamente o cotidiano das pessoas, e a escola não pode ficar alheia a essa realidade, ela precisa se adaptar e ensinar ao aluno como conviver com essas novas tecnologias também dentro da escola, para que ele possa atuar como cidadão participante dentro e fora do contexto educacional (MELO, 2010, p. 3).

A utilização dos recursos que a tecnologia oferece é reconfigurar o ensino, ir além do lápis e do papel, facilitar e proporcionar uma aprendizagem dinâmica e criativa ao mediar o conteúdo ao aluno. Diversificar assim a metodologia de ensino, sair do tradicional quadro e giz.

Para Valente (2015, p.27 e 28):

A integração das TDIC no currículo significa o uso dessas tecnologias no desenvolvimento das atividades disciplinares, não como mera transposição do currículo do lápis e do papel para as TDIC, mas na exploração das características que essas tecnologias oferecem como as diferentes linguagens e os novos recursos de representação do conhecimento.

A presença da tecnologia no cotidiano das pessoas traz consigo a necessidade que a tecnologia faça parte da vida escolar dos alunos. Esta permite novos métodos de ensinar e aprender. Tais necessidades fazem a escola remodelar e renovar o currículo. “Atualizar é ater, incondicionalmente,

ao novo e à modificação” (GARCIA, 2011, p.132).

Para Garcia:

As transformações tecnológicas (avatares), eminentemente, ressaltam mudanças na vida cotidiana como sínteses que metamorfoseiam uma abordagem relacional, humano-tecnológica. Essas transformações existem a partir do momento em que se observa o uso do computador, de forma intensa, como recurso ferramental importante no desenvolvimento das habilidades humanas. Indiscutivelmente, a educação avança junto com as tecnologias (GARCIA, 2011, p. 135).

Além do computador, diversos portáteis, tais como, *tablets*, *smartphones*, *notebooks*, entre outros, são recursos práticos presentes nesta “geração digital” (Tapscott,1999). É notório que a prática pedagógica tradicional, voltada para transmissão de conteúdos não é referência aos novos modelos educacionais.

A utilização das TDICs no ensino da Matemática é uma tendência educacional da contemporaneidade. Termo muito comum na informática, usado como referência a recursos que podem armazenar produzir e transmitir informações, através de computadores e *smartphones*.

Desta forma Ricardo et al. (2007, p.136) denota ser fundamental “reivindicar para a tecnologia um espaço como referência dos saberes escolares, a fim de fomentar reflexões sobre a possibilidade de tornar os saberes escolares um instrumento de análise crítica e compreensão do mundo contemporâneo”.

Através da utilização de *softwares*, é possível, fazer, ver exercícios e gráficos matemáticos, em ambiente interativo propício a aprendizagem. Estes permitem ao aluno, autocrítica sobre o assunto abordado. Tornando-o assim um ser ativo na aprendizagem, uma mente questionadora.

De fato observa-se certo grau de dificuldade do professor em integrar a tecnologia a aula. Adicionar tecnologia ao ensino é modificar a metodologia de ensino.

Kenski (2008, p. 2), atribui a utilização da tecnologia mudanças em relação ao comportamento das pessoas, uma nova cultura.

A evolução tecnológica não se restringe aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ele altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (KENSKI, 2008, p. 2).

A incorporação da tecnologia no ambiente educacional não garante a modificação na prática pedagógica (NASCIMENTO; MONTEIRO, 2007). Compete aos métodos tecnológicos, ir além do

tradicional e não fazer a mesma atividade com um instrumento diferente.

Vale lembrar que não se trata de aplicar novos instrumentos em velhas abordagens de ensino e de aprendizagem, ou seja, não se trata de modernizar o antigo bê-á-bá com laboratórios de informática cheios de desktops ou notebooks. Trata-se de criar uma nova dimensão de ensino, integrando o conteúdo à tecnologia a que o aluno já está acostumado (SILVA, 2012, p. 26).

A Matemática é uma disciplina que propicia a formação básica do aluno, sendo imprescindível ter o conhecimento da mesma. Tal conhecimento nesta área, é visto por muitos com certa ausência de contextualização, sem relações entre teoria e prática. A tecnologia para Ricardo et al (2007) proporciona uma ampliação e melhor compreensão dos objetivos educacionais.

Usar os recursos que a tecnologia oferece é associar conteúdo ao objetivo. Segundo Fernandes (2010, p. 11), o “poder dos conteúdos nos ajuda na busca de atingir nossos objetivos na educação. Não faz muito sentido pensar em conteúdo sem pensar em objetivos, são duas coisas que devem andar juntas”.

Novas tendências educacionais surgiram, sistemas de ensino modernos e informatizados. A informática se faz presente no ambiente escolar. Neste contexto Braga (2012, p. 43) afirma que “a tecnologia é essencial para a educação” e que a “educação e tecnologia são indissociáveis” Refletir o ensino e aprendizagem é planejar o conteúdo e intencionar objetivos neste cenário de formação.

## 1.2 - Computador: Recurso de Aprendizagem

Diversos são os recursos utilizados para ensinar, quadro, giz, lousa, livros. Hoje, com a proliferação das tecnologias da informação e comunicação, percebe-se o computador como um recurso essencial no ambiente escolar, necessário a todo o instante. Este possui ferramentas que permite editar documentos, renomear, construir tabelas e gráficos, guardar registros acadêmicos, copiar, colar, salvar, além de ser fonte de pesquisas através da internet, oportuniza várias alternativas.

Com acesso a internet, diversos são os meios educacionais, tais como, sites educacionais, jogos *online* e *softwares*, mecanismos estes que facilitam e auxiliam o processo ensino-aprendizagem. O computador traz consigo viabilidade ao cenário escolar. Embora este

meio seja imprescindível na aprendizagem, a sua inserção como recurso educacional para o ensino, ainda acontece vagarosamente.

Diariamente, tecnologias digitais são desenvolvidas para a aprendizagem, várias ferramentas e recursos específicos ao setor educacional, ainda que, conforme Nepomuceno e Castro (2008), em plena era tecnológica e adoção da informática na educação, ainda estamos engatinhando na formação do cidadão.

Ao observar a escola, se restringir ao tradicional quadro, giz e livro uma aula bem elaborada com os métodos adequados pode ser bem eficaz, mesmo com tantos métodos disponíveis que podem potencializar a aula.

Diante da informática e a utilização do computador como instrumento de ensino, é notório a objeção deste mecanismo por parte de professores, alguns por falta de conhecimento outros simplesmente por receio ao desconforto do novo.

Salienta-se que o papel do educador, não se resume em passar conteúdos, educar é formar cidadãos; é indispensável utilizar métodos que somados com disciplina transmita aprendizagem significativa.

Para Nepomuceno e Castro (2008, p.256)

“o computador é uma ferramenta problematizadora. No laboratório, as crianças ficavam mais disciplinadas. O fio condutor do seu discurso é a disciplina, embora sempre implícita em sua fala. O computador problematiza, cria desafios para as crianças” (2008, p.256).

Os recursos que a informática disponibiliza, são ferramentas que induz o aluno a questionar, pesquisar, explorar e refletir o que foi apresentado pelo professor, potencializar assim uma aprendizagem dinâmica e interativa.

A Informática abre possibilidades de mudanças na construção do conhecimento e a relação dessa com o sujeito que aprende superando os problemas da prática do ensino tradicional. Aulas expositivas tradicionais, onde o professor apresenta o conteúdo, resolve alguns exercícios, passa uma interminável lista de atividades e depois desse período prepara um teste para avaliar a aprendizagem, não mais atrai os alunos (CALIL e CAMPOS, 2011, p.5).

A educação contemporânea busca aproximar o ensino ao real, associar novos métodos de capacitação, de modo que conteúdos sejam vistos de maneira concreta e os recursos computacionais possibilitam esta proximidade.

### 1.3 - Softwares: Uma Matemática Prática

A “era da conexão” (Weinberger, 2003) e conectados a internet, com a proliferação em massa de diversos dispositivos móveis, aplicativos diversos e *softwares*, promove a mudança. Discorre-se a novos meios de comunicar e produzir conhecimento.

Trata-se da ampliação de formas de conexão entre homens e homens, máquinas e homens, e máquinas e máquinas motivadas pelo nomadismo tecnológico da cultura contemporânea e pelo desenvolvimento da computação ubíqua (3G, Wi-Fi), da computação senciente (RFID<sup>1</sup>, bluetooth) e da computação pervasiva, além da continuação natural de processos de emissão generalizada e de trabalho cooperativos da primeira fase dos Computadores Coletivos (blogs, fóruns, chats, software livres, peer to peer, etc). Na era da conexão, dos Computadores coletivos móveis, a rede transforma-se em um “ambiente” generalizado de conexão, envolvendo o usuário em plena mobilidade (LEMOS, 2005, p. 2).

“A era da conexão é a era da mobilidade. A internet sem fio, os objetos sencientes e a telefonia celular de última geração trazem novas questões” (LEMOS, p.4, 2005), consequentemente acessibilidade, estabelecidas através de conexões que possibilitam a comunicação e aprendizagem interativa das pessoas.

Além do computador tradicional, os “computadores coletivos móveis” (LEMOS, 2005) possibilitam a comunicação, o compartilhamento de ideias, e a produção do conhecimento, ainda assim, a Educação Matemática dá passos leves à inclusão de *softwares* nas aulas.

Diante disso, a geração de alunos da cibercultura espera uma educação inovadora, em que este seja um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Com inclusão de *softwares* no ensino da Matemática, o professor oferece ao discente novas formas de produzir e consumir a informação e o conhecimento.

Os ambientes informatizados envolvem os alunos a novas práticas, sendo a Matemática não mais o terror da educação. “A ludicidade inserida nos *softwares* educativos, contribuem para instigar os discentes a adquirirem conhecimento de uma forma mais atrativa” (REIS, p. 24, 2016). Segundo o autor, a tecnologia é uma forte aliada do professor, a inclusão de *softwares* no processo de ensino aprendizagem é importante, pois motiva os alunos ao aprendizado. A tecnologia digital viabiliza e facilita o ensino da Matemática, sendo os *softwares*, um

dos principais meios educacionais facilitadores da aprendizagem, permite estabelecer relações entre a teoria e a prática. A inclusão de *softwares* no ensino da Matemática é uma estratégia de metodologia de ensino, torna a aula criativa, interativa e dinâmica.

Para Teodoro (p.13, 2013) o “*software* permite ao aluno desenvolver a capacidade de construir, raciocínio lógico de forma autônoma, desta forma o aluno levanta questionamentos e tira suas conclusões”.

Para Silva (2012) um novo método de ensino deve ser integrado aos conteúdos de forma que o aluno tenha uma nova possibilidade de aprender. A utilização de métodos tecnológicos, como a inclusão de *softwares* na Matemática, da oportunidade ao aluno de realizar atividades de forma prática em que no método tradicional, não seria possível.

Vale lembrar que não se trata de aplicar novos instrumentos em velhas abordagens de ensino e de aprendizagem, ou seja, não se trata de modernizar o antigo bê-á-bá com laboratórios de informática cheios de desktops ou notebooks. Trata-se de criar uma nova dimensão de ensino, integrando o conteúdo à tecnologia a que o aluno já está acostumado (SILVA, 2012, p. 26).

Ressalta-se que a inclusão de *softwares* possibilita na Matemática analisar, raciocinar, construir gráficos e tabelas com precisão em relação aos dados apresentados. “As tecnologias poderão ser utilizadas como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente” (MORAN, 2000, p.141).

Em meio a tantos avanços tecnológicos e metodologias diversificadas de ensinar, o conteúdo matemático ainda é voltado para didática da transmissão, abstrata e descontextualizada.

Estende-se diante do docente o desafio de utilizar as tecnologias digitais de comunicação e formação para promover uma mudança do paradigma educacional, deixando de vez a postura de transmissor do conhecimento, que ainda se percebe em alguns contextos, para assumir a postura de mediador e orientador das situações de aprendizagem (SILVA, p. 23, 2012).

Através do uso de *softwares* no ensino da Matemática é possível estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. A inserção de tecnologias proporciona mudanças significativas no processo educacional, o professor passa a ser um mediador do conteúdo e o aluno torna-se um agente ativo neste método, sendo a aprendizagem significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia e a educação são indissociáveis. Diante de tantas tecnologias que fazem parte do mundo contemporâneo, cada vez mais cedo na vida dos estudantes, é preciso que o professor atual inclua novos métodos para ensinar estes alunos.

O aluno busca uma escola dinâmica, em que veja a prática do conteúdo teórico que o docente apresenta em sala de aula. Assim os softwares computacionais possibilita ao docente uma relação teórica-prática, especialmente nos conteúdos abordados na Matemática. Através deles é possível simular e demonstrar gráficos, tabelas, funções, geometria. Levar assim uma realidade próxima do aluno.

A interatividade que o *software* concede ao aluno torna a aula participativa e colaborativa, e a aprendizagem ativa da Matemática.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, Júnia de Carvalho Fidelis. **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Edições SM, 2012.
- CALIL, Alessandro Marques; CAMPOS, Fernanda. **Utilização das Tics pelos Professores de Matemática**. Relatório Técnico, Juiz de Fora, 2011.
- FERNANDES, J. A. B. **A seleção de conteúdos: o professor e sua autonomia na construção do currículo**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).
- GARCIA, Wilson. **Educação, tecnologia e subjetividade: aproximações estratégicas**. Revista Científica Internacional. Ano 4 - N° 16 Janeiro/Março - 2011. ISSN 1679-9844.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 5ed. Campinas, SP, Papirus, 2008.
- LEMOS, André. **Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão**. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Uerj - Setembro de 2005
- MELO, Ruth Brito de Figueiredo. **A Utilização das TIC'S no Processo de Ensino e Aprendizagem da Física**. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: REDES SOCIAIS E APRENDIZAGENS, 3., Recife, 2010.
- MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias**. Informática na Educação: Teorias e Práticas, v. 3, n.1, 2000.
- NASCIMENTO, M. I.; MONTEIRO, L. **Avaliação de softwares educativos: aspectos relevantes**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007.
- NEPOMUCENO, Keite de Melo e CASTRO, Mônica Rabello de. **O computador como proposta para superar dificuldades de aprendizagem: estratégia ou mito?**. Educ. rev. [online]. 2008, n.31, pp. 245-265. ISSN 1984-0411.
- REIS, Erisnaldo Francisco. **Recursos Tecnológicos e Docência: Uma Reflexão**. Revista de Educação Ciências e Matemática, vol.06, nº01, p 14-28, jan/abr, 2016. ISSN: 2238-2380
- RICARDO, Elio Carlos; CUSTÓDIO, Francisco José; JÚNIOR, Mikael Frank Rezende. **A tecnologia como referência nos saberes escolares: Perspectivas teóricas e concepções dos professores**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 29, n. 1, p. 135-147, (2007)
- SILVA, Luciana de Oliveira. **A formação do professor da educação básica para uso da tecnologia: a complexidade prática**. In: BRAGA, Júnia de Carvalho Fidelis. Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012.
- SILVA, Marco. **Indicadores de Interatividade para o Professor Presencial e On-Line**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.93-109, maio/ago. 2004.
- TAPSCOTT, D. **Geração digital: a crescente e irredutível ascensão da geração net**. São Paulo: MAKRON Books, 1999.
- TEODORO, Renata Aparecida Pereira. **O Uso de Softwares como Ferramenta Tecnológica no Auxílio do Ensino da Matemática**. 2013. 35 f. TCC(Graduação em Matemática)- Faculdade de Ciências Gerencias de Manhuaçu, Manhuaçu, 2013.
- VALENTE, José Armando. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as Mudanças no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior**. Educação a Distância: Tecendo

**redes de saberes nas práticas de educação a distância: campos de experiências.** Organizadores: Marise Maria Santana da Rocha, Aline Lombello Ferreira Campos, Gilberto Aparecido Damiano -São João Del-Rei : NEAD/UFSJ, 2015. 256p. ISBN: 978-85-8141-071-5

WEINBERGER, D., Why Open Spectrum Matters. The end of the broadcast nation., in <http://www.evident.com> , 2003.



# Artigos Originais

# MENOR INFRATOR ENVOLVIDO NO CRIME DE ASSOCIAÇÃO CRIMINOSA

*MINOR INFRATOR INVOLVED IN CRIMINAL ASSOCIATION CRIME*

LEÃO, Lorena Barbosa<sup>1</sup>

FREITAS, Ronilson Ferreira<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bacharel em Direito pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas - Funorte.

<sup>2</sup>Mestre em Saúde, Sociedade e Ambiente pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Professor das Faculdades Integradas do Norte de Minas - Funorte e da Faculdade Verde Norte - FAVENORTE.

## RESUMO

O presente Artigo tem como objetivo analisar a situação e condição do menor infrator envolvido no crime de associação criminosa, bem como propor melhorias para a diminuição deste problema social. O problema do menor envolvido em delitos é uma realidade que aumenta e preocupa toda a sociedade, fazendo com que a idade penal seja rediscutida, assim como o papel e responsabilidade da família, governo e escolas. Para atingir este propósito foram utilizados os principais conceitos que compõe a estrutura do envolvimento do menor no crime, segundo a visão da lei e de vários estudiosos. O procedimento metodológico desenvolveu-se por meio de pesquisa sobre os índices atuais, na qual foi possível identificar o aumento elevado, bem como os aspectos relacionados aos mesmos. Para chegar à conclusão comenta-se sobre a nova atualização da lei de associação criminosa e o problema do adolescente em conflito com a lei, com base nas fontes utilizadas para confeccioná-la, e, a seguir, com base em textos teóricos e estudos de casos, analisar o problema do menor no crime de associação criminosa.

**Palavras-chave:** Adolescente. Menor Infrator. Associação Criminosa.

## SUMMARY

The end of course work gift has how reason where the study analyzes the situation and the condition minor offender involved no criminal offense association, as well as proportionality improvements to decrease this social problem. The problem do less involved in crime is a reality that raises and cares whole society, making the criminal age be rediscussed, as the role and responsibility of the family, government and schools. To achieve this purpose were used key concepts what makes up the minor involvement structure no crime, according to the law of view and number of scholars. The methodological procedure developed by research environment about the current indexes on wed. Was possible to identify the increase high, well as aspects related to them. To reach conclusion will comment about the new update of the criminal association law and adolescent problem in conflict with the law, based sources used paragraph manufactures it, and to follow, based on theoretical texts and case studies, analyzing the minor problem any criminal offense association.

**Keywords:** Teenager. Minor offender. Criminal Association.

## INTRODUÇÃO

A Associação criminosa é caracterizada como o ajuntamento de três ou mais pessoas que tem por finalidade cometer crimes, ou seja, praticar condutas criminosas como o tráfico, roubos, ataques políticos, sequestros, guerras

e outros. A Lei 12.850/2013 trata da definição da “Organização Criminosa e dispõe sobre a investigação criminal, os meios de obtenção da prova, infrações penais correlatas e o procedimento criminal” (BRASIL, 2013).

A associação criminosa é um risco para a sociedade, especialmente considerando que um

grupo de pessoas se une para cometer práticas ilícitas. Quando se envolve menor ou doente mental, os imputáveis irão responder pelas sanções do artigo 288 do Código Penal. O artigo 288 do Código Penal em seu parágrafo único determina que “a pena aumenta-se até a metade se a associação é armada ou se houver a participação de criança ou adolescente” (BRASIL, 1940).

Num intervalo de cinco anos, a quantidade de adolescentes brasileiros em unidades para infratores cresceu 38% - atingindo cerca de 23 mil (COISSI, 2015). De acordo com Costa (2014), os menores são responsáveis por 0,9% dos crimes cometidos no Brasil. Se considerados apenas homicídios e tentativas de homicídio, o percentual cai para 0,5%.

Entre os tipos de crimes cometidos pelos menores, destacam-se as homicídios, tráfico de drogas, roubos e furtos a mão armada (TAVARES, 2013). O problema se amplia quando se trata de menores envolvidos com associações criminosas, pois nelas, podem receber “aulas e instruções” para a prática de crimes com técnicas e metodologias próprias da delinquência.

A importância deste estudo está em conhecer a realidade do envolvimento do menor no crime e como eles vivem com essa realidade; refletindo as possíveis soluções para a grave questão de forma que possa contribuir diretamente para estudos e mudanças de estratégias que auxiliarão na fixação de conhecimento e, assim, aprimorar a instrução. Através da realização deste estudo, busca-se enriquecer o conhecimento, sabedoria, erudição e também incluir competências mais amplas, como prudência, moral e experiência de vida com relação ao envolvimento de menores em associações criminosas, uma vez que é preocupante o número de crianças e adolescentes envolvidos em atos delituosos, e em destaque seu envolvimento em associações que se formam para praticar crimes.

O objetivo deste estudo é analisar a situação e condição do menor infrator envolvido no crime de associação criminosa, bem como propor melhorias para a diminuição deste problema social, visto que seu aumento do envolvimento cresce a cada dia.

## METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos neste

estudo, foi realizada uma pesquisa com procedimentos bibliográficos, de natureza exploratória. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

Com relação à pesquisa exploratória, Gil (1999) considera que esta tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Para auxílio no desenvolvimento do presente estudo, foram utilizados como fonte de dados, artigos científicos originais e de revisão disponíveis em bases de dados científicos, dos sítios dos Tribunais e periódicos, além de obras literárias que tratam sobre a temática, a Constituição Federal de 1988 e as leis infraconstitucionais, dentre elas a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei nº 12.850, de 2 de agosto de 2013.

## DESENVOLVIMENTO

### Ato Infracional

Crianças e adolescentes estão cada vez mais sendo aliciados ou entrando de forma voluntária no mundo do crime, especialmente nos crimes de tráfico.

São menores cometendo atos infracionais de forma exacerbada e pondo em risco a segurança e qualidade de vida da sociedade brasileira. Levantamentos tem mostrado que “roubo e tráfico lideram entre os principais motivos” de adolescentes estarem em unidades para infratores, como é mostrado no gráfico abaixo publicado por Coissi (2015).

Figura 01: Divisão por Crime

DIVISÃO POR CRIME		Roubo e tráfico foram os motivos de 63% das internações em 2013		Proporção, em %	
Roubo	10.004	40,01			
Tráfico de drogas	5.886	23,46			
Homicídio ***	2.204	8,81			
Ameaça de morte	1.413	5,65			
Furto	839	3,36			
Tentativa de homicídio	747	2,99			
Porte de arma de fogo	572	2,29			
Latrocínio (crime hediondo)	485	1,94			
Tentativa de roubo	421	1,68			
Estupro (crime hediondo)	288	1,15			
Outros	1.932	7,73			

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/04/1616282-apreensao-de-menores-cresce-38-em-5-anos-numero-chega-a-23-mil.shtml>. Acesso em: 07 de maio de 2017.

O Ato infracional é o ato ilícito, ou seja, que vai contra as leis do país, coloca em risco a ordem pública e os direitos dos cidadãos ou ao patrimônio, cometido por crianças ou adolescentes, ou seja, menores.

Segundo Montibeller (2012, p. 1):

só há ato infracional se àquela conduta corresponder a uma hipótese legal que determine sanções ao seu autor. No caso de ato infracional cometido por criança (até 12 anos), aplicam-se as medidas de proteção. Nesse caso, o órgão responsável pelo atendimento é o Conselho Tutelar. Já o ato infracional cometido por adolescente deve ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente a quem cabe encaminhar o caso ao Promotor de Justiça que poderá aplicar uma das medidas sócio-educativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90 (doravante ECA).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê ato infracional, em seu artigo 103 uma conduta descrita como crime ou contravenção penal. Assim, é imposto como infracional todo fato típico exposto como crime ou contravenção penal. No art. 103, discute ainda que a prática do ato seja delineada como criminosa, o fato de espaçar a culpa, em detrimento da imputabilidade penal, que começa apenas aos 18 anos de idade, não se aplicará a pena a menores de idade, mas sim medidas socioeducativas que trabalhe sua reiteração.

De acordo ainda com Montibeller (2012, p.1):

a Contravenção Penal é o ato ilícito de menos importância que o crime, e que só acarreta a seu autor a pena de multa ou prisão simples. Também o ECA prevê, em seu art. 104, que o menor de 18 anos é imputável, porém capaz, inclusive

a criança, de cometer ato infracional, passíveis então de aplicação de medidas socioeducativas sejam elas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semi-liberdade; internação em estabelecimento educacional e, por fim, qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI, conforme o art. 105 do ECA.

Cabe aplicação de medidas socioeducativas ao adolescente que complete 18 anos se à data do fato era menor de 18 anos. É comum que se argumente haver necessidade de demonstração de efetivo prejuízo para a criança ou o adolescente, comprovando-se concretamente sua corrupção, ou mesmo que se diga que a prática de anteriores atos infracionais afasta o delito do artigo 244-B, ECA, que não se compatibilizaria com a pessoa já corrompida.

Ocorre que o fato de a criança ou adolescente já haver cometido atos infracionais não tem o condão de afastar a tipicidade. É que, embora o tipo penal preveja um resultado (a corrupção ou a facilitação dela) logicamente distinto da conduta, não há qualquer separação cronológica. É dizer, a lei penal considera como corrupção ou sua facilitação a própria prática da infração penal em companhia do menor de 18 anos, o que se verifica num só tempo.

Assim, o artigo 244-B se trata de crime formal, sendo notório que a cada ato infracional cometido pelo menor em concurso com um imputável, sua degradação moral é acentuada, tirando-o da socioeducação e colocando-o no mundo do crime, afastando-o, também, da educação, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, que segundo o ECA deveriam a ele ser asseguradas com absoluta prioridade (artigo 4º), tornando irrelevante que tenha cometido anteriores crimes ou contravenção.

Nisto, a conduta do imputável, em praticar ato infracional em conjunto de uma criança ou adolescente, é de extrema reprovabilidade, exigindo do Estado resposta penal adequada, inclusive para que exerça o seu dever de garantir proteção integral aos menores de 18 anos, deixando-os a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, tal como determina a Constituição Federal (artigo 227, caput).

Que Estado Democrático de Direito é este que nega a tutela penal a uma criança ou adolescente, ainda que tenha praticado anteriores atos infracionais, como se fosse irrecuperável quando, ao contrário, ainda é pessoa em formação? Essa negativa atenta contra a própria

dignidade da pessoa humana. É dever do Estado impedir que a criança ou adolescente permaneça na criminalidade, sendo este um dos objetivos do tipo penal de corrupção de menores. A norma incriminadora, assim, quer impedir não só que o agente ingresse no mundo do crime, mas também que ele ali continue.

No caso da Associação Criminosa, o parágrafo único do art. 288 do Código Penal prevê uma qualificadora "causa especial de aumento de pena", aumentando-se do mínimo de 1/6 até ao máximo 1/2 na pena, se trata de uma majorante que é destinada à conduta que houver a participação de criança ou adolescente.

Nesta hipótese, aumenta-se a pena, quando a associação criminosa tiver o envolvimento de criança e adolescente, estes deverão ter o entendimento para a prática dos crimes e entrar no cálculo para classificar o crime de Associação Criminosa, caso contrário, desclassifica-se para outra espécie de crime. Aos sujeitos que se associam com crianças ou adolescentes para o fim específico de cometer crimes deverão ser responsabilizados com suas penas especialmente agravadas. Visto que, para o cabimento desse aumento de pena, todos os associados tenham discernimento que são menores, não sabendo, poderá ser argumentado o erro de tipo, que afasta o aumento de pena. Quanto aos inimputáveis que se associaram, eles não sofrem sanção penal, mas são responsabilizados pelo ato infracional praticado de acordo com a Lei do ECA nº 8.069/90.

## Associação criminosa e o envolvimento de menores

É importante, ao presente estudo, diferenciar a organização criminosa e a associação criminosa. A organização criminosa é aquela que promove, constitui, financia ou integra, pessoalmente ou por interposta pessoa, organização criminosa, conforme cita o artigo 2º da Lei 12.850/13.

De acordo com Lima (2016, p. 1):

apesar das semelhanças entre os tipos penais as diferenças entre eles estão nos critérios estabelecidos na lei 12.850/13, razão pela qual é importante lembrarmos os itens (i) necessidade de ser uma associação estruturada e (ii) divisão de tarefas entre os sujeitos, até porque esses são os elementos que diferenciam a organização criminosa da lei 12.850/13 do concurso de agentes ou do crime de associação criminosa do art. 288 do Código Penal.

### Segundo Gomez:

a associação criminosa, sempre foi uma atividade que trazia grandes preocupações aos governantes, pois estes sabiam que o ajuntamento de pessoas para as práticas criminosas, tornavam suas condutas mais estruturadas e perigosas, podendo através de ataques políticos por em risco seus governos. Todavia, era um crime que não era descrito em nenhum código criminal (GOMEZ, 2014, p. 1).

Na associação criminosa é preciso que se reúnam três ou mais pessoas para cometer atos criminosos, enquanto a organização criminosa se dispõe da reunião mínima de quatro pessoas, podendo aumentar para mais membros. Não há necessidade de configurar-se a divisão de tarefas na associação criminosa, o que a difere da organização criminosa, que exige que haja divisão de tarefas, ainda que informalmente (GOMEZ, 2014).

Não é exclusividade do Brasil, viver em uma sociedade onde pessoas se unem à formação de associações criminosas; essa é uma realidade que assola muitos países.

A nova lei de organização criminosa entrou em vigor no dia 19 de setembro de 2013 trazendo consigo mudanças conceituais e estruturais, no que tange a esfera da investigação criminal, os métodos utilizados para a coleta de provas, as infrações penais correspondentes e o procedimento.

### Segundo Gomez:

primeiramente, antes de ser conceituado o crime de associação criminosa do artigo 288 do Código Penal, cumpre ressaltar que na legislação penal, existe uma definição de associação estável e permanente. Através dessa conceituação de estável e permanente se da a diferenciação entre associação criminosa e o concurso de pessoas (coautoria ou participação) para a prática de delitos em geral. Na modalidade de associação permanente é essencial o vínculo associativo, revestido de estabilidade e permanência, entre seus integrantes (GOMEZ, 2014, p. 1).

São homens e mulheres que decidem investir no mundo do crime construindo parceria entre seus membros, para trabalharem em grupo, dividindo tarefas e funções para organizar e melhor estruturar suas práticas criminosas.

Entende-se então que o intuito de cada reunião de pessoas que se unem a fim de cometer delitos é distinto, mas com o mesmo teor, o de conseguir algum benefício por meio de vias criminosas, ilícitas, infratoras. Pode se tratar de crime de qualquer natureza, desde que uma

terceira pessoas tenha se unido a duas para cometê-lo, caracteriza-se a associação criminosa. Assim, se três ou mais pessoas se unem a fim de cometer ato que fere a constituição ou outras leis do país estarão se caracterizado como associação criminosa.

A associação criminosa, diferente da quadrilha ou bando - que pode ser assim caracterizada com a presença de suas pessoas -, exige que haja três ou mais pessoas para a configuração de crime. De acordo Gomes:

a antiga redação do artigo 288 do Código Penal dizia o seguinte: (Quadrilha ou Bando) Associarem-se mais de três pessoas, em quadrilha ou bando, para o fim de cometer crimes: Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos. Agora com o surgimento da Lei 12.850/13, o texto legal passou a ser assim: (Associação Criminosa) Associarem-se 3 (três) ou mais pessoas, para o fim específico de cometer crimes: Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos (GOMES, 2014, p. 1).

A noção atual, que é de acordo com os dados do Conselho Nacional de Justiça, a maior parte dos adolescentes, os menores que cometem o primeiro crime “tem 16 anos, com índices acima dos 30% em todas as regiões do país, [...] a maioria dos adolescentes cometeu o primeiro ato infracional entre 15 e 17 anos (47,5%)” (PELLIN, 2012, p. 26).

Importante destacar nesse instante alguns crimes cometidos pelos menores quando envolvidos ou não em associação criminosa. Considerando que lugar da criança é na escola e com sua família, tendo direito aos estudos, brincadeira, saúde, proteção e outros direitos, é preocupante imaginar sujeitos de idade “inocente e imatura” projetando e executando assassinatos, roubos, furtos, tráfico, dentre outros delitos. E ainda que o percentual de crimes cometidos por menores seja o mínimo diante o cometido por adultos, esse percentual não deveria sequer existir.

## O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o menor infrator

No ano de 1990, o reconhecimento da violência contra crianças e adolescentes ganha, com o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma nova perspectiva de desenvolvimento de um sistema de proteção e promoção de direitos, através da implantação de entidades e serviços fundamentais para a efetiva proteção aos direitos básicos da criança e do adolescente (PEDROSA, 2015).

A partir dessa lei, crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direitos, portanto cidadãos. Assim, para essa discussão e reflexão, toma-se como base o Estatuto da Criança e do Adolescente e seus principais aspectos. Dessa forma, é importante salientar que para falar sobre a violência infantil é preciso conhecer como ela se define.

Pedrosa (2015) cita que a alteração dos limites da maioridade penal não é novidade no país. Desde o fim do século 19, o Brasil teve, pelo menos, três alterações oficiais da idade mínima penal:

a primeira delas surge do Primeiro Código Penal da República, que permite a responsabilização criminal de crianças entre 9 anos e 14 anos desde que passassem por uma avaliação psicológica para saber se “pensavam ou não” como adulto. Em 1927, o 1º Código de Menores muda a idade mínima para 18 anos, proíbe a “Roda dos Expostos” e cria a “escola de preservação para delinquentes” e a “escola de reforma para o abandonado”. Depois, em 1932, o governo provisório de Getúlio Vargas faz uma reforma geral no 1º Código Penal da República para afirmar que a maioridade penal seria de 14 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi aprovado em 1990 e reforça que a responsabilidade de proteção integral das crianças e adolescentes até os 18 anos são responsabilidade da sociedade e do Estado (PEDROSA, 2015, p. 1).

Em 13 junho de 1990, que o Estatuto da Criança e do Adolescente se tornou uma referência mundial como legislação destinada a proteger a criança e o adolescentes foi fruto de um extraordinário processo de mobilização social e política, que envolveu representantes do Legislativo, do mundo jurídico e do movimento social. É importante ressaltar que o ECA foi considerado um dos mais importantes instrumentos de combate à violação dos direitos das crianças e adolescentes, sendo reconhecido internacionalmente e colocando o Brasil em um campo privilegiado com relação ao combate a essa violência, tornando se uma das leis mais avançadas do mundo na garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

A partir do ECA as crianças e adolescentes passaram, ao menos legalmente, a ser vistos como sujeitos de direito, considerados pessoas em desenvolvimento e a quem se devem garantir políticas públicas de qualidade aplicadas, ou que não se configuram como a punição adequada. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) (1975) é a etapa que vai dos 10 aos 19 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei

nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece que a idade adolescente é de 12 aos 18 anos. (BRASIL, 1990).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em substituição ao Código de Menores de Mello Mattos (Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927) importou um marco na conquista de direitos às crianças e adolescentes, porém, a litígio emblemático do adolescente em conflito com a lei ainda persiste na conjuntura brasileira.

Enquanto o Código de Menores tinha por finalidades básicas o assistencialismo, a vigilância e a punição o ECA se preservou em dos direitos fundamentais dos menores de 18 anos de idade e de sua proteção integral.

Uma importante questão apontada por Jesus e Ferreira:

a arbitrariedade era tal que em caso de infração penal- o que se entende atualmente por ato infracional, o “menor” não tinha direito à defesa legal, cabendo ao juiz decidir livremente pelo seu destino. Todavia, com a promulgação do ECA, estabelece-se a Proteção Integral que concebe criança e adolescentes como sujeitos de direitos e destinatários de absoluta prioridade e não mais objetos da lei (JESUS & FERREIRA, 2012, p. 9).

Um fator que merece destaque nas diferenças entre o Código de Menores e o ECA é a participação da sociedade civil, o que denota mobilização da sociedade frente a qualidade de vida da infância e juventude de nosso país.

Voltando o foco nas Medidas Protetivas e Medidas Socioeducativas do ECA, temos que existe a distinção entre a finalidade de cada uma delas.

A medida protetiva se volta a proteção do menor de idade quanto a ameaças ou violações de seus direitos, seja por ação ou omissão dos adultos, responsáveis ou não, ou seja, da sociedade, Estado ou família. As Medidas Socioeducativas são as penas que sofrem os menores de idade que infringir qualquer lei, ou seja, que cometer ato infracional (BEZERRA, 2010).

O SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) foi instituído no ano de 2012, apresentando como intuito efetivar a implementação de uma política pública própria e peculiar para atendimento de crianças e/ou adolescentes que tenham cometido ato infracional, valorizando a efetividade de utilização de medidas de caráter pedagógico ao invés do caráter punitivo; medidas socioeducativas.

De acordo com Freitas et al.,

para assegurar a proteção de direitos aos adolescentes em conflito com a lei, o Estatuto reconhece a necessidade de submetê-lo as normas de legislação especial, responsabilizando pelos seus atos, mas oferecendo oportunidades de desenvolvimento pessoal e social por meio do caráter educativo, visto que estes são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Sendo de responsabilidade da família, do Estado e da sociedade civil garantir a inclusão social do adolescente, por meio da aplicação das medidas socioeducativas (FREITAS et al, 2014, p. 7).

O ECA, ao ser criado, não somente estabelece a garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, mas estabelece também a criação de um Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, composto por órgãos que têm como objetivo a efetivação destes direitos. O estatuto prevê a criação de uma rede de atendimento responsável por essa proteção, na qual estão inseridos os Conselhos Tutelares, Delegacias especializadas, Ministério Público, Conselhos de direitos das crianças e dos adolescentes, órgãos não governamentais, dentre outros.

O Estatuto da Criança e do Adolescente trata do ato infracional, conceituando-o em seu artigo 103 senão vejamos: “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

Defensores de direitos humanos, ativistas e profissionais do Sistema de Garantia de Direitos defendem o menor na questão de sua condição frente às regulamentações jurídicas que visa tratá-lo como criminoso e como tal puni-lo. Ressaltam que deve haver é a redução das desigualdades sociais e aumento de investimentos públicos em políticas sociais, e não a redução da idade penal.

De acordo com a Carta aberta à sociedade brasileira sobre a PEC 115/2015, temos que:

Causa-nos indignação notar no substitutivo apresentado: 1- a tentativa de desconstrução dos conceitos de cláusula pétrea e desenvolvimento biopsicossocial da fase da adolescência; 2- da ausência de reflexão a respeito da ineficiência e redução significativa de investimentos públicos para efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes; 3- da total desconsideração à falta de capacidade de atendimento e superlotação dos presídios brasileiros; 4 - de argumentos que atentam a uma política sobre drogas ineficaz, que só faz aumentar excessivamente o número de presos criando um ciclo vicioso criminal. Tal substitutivo concebe a violência e o problema de segurança pública como fenômeno simples e unilateral de ser solucionado com a redução da idade penal em casos de atos infracionais gravíssimos e/ou equiparados a crimes hediondos.

Uma questão que chama a atenção, em estudo apresentado por Prazeres, é que os menores mais prejudicados nessa questão seriam os pobres e os negros.

De acordo com estudo apresentado por Prazeres:

a pressão para a redução da maioria penal está baseada em casos isolados, e não em dados estatísticos. Segundo a Secretaria Nacional de Segurança Pública, jovens entre 16 e 18 anos são responsáveis por menos de 0,9% dos crimes praticados no país. Se forem considerados os homicídios e tentativas de homicídio, esse número cai para 0,5%; A redução da maioria penal iria afetar, preferencialmente, jovens negros, pobres e moradores de áreas periféricas do Brasil, na medida em que este é o perfil de boa parte da população carcerária brasileira. Estudo da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) aponta que 72% da população carcerária brasileira é composta por negros (PRAZERES, 2015, p. 1).

Defensores da redução da menoridade penal esclarecem que essa iniciativa não fere os direitos e garantias individuais dos menores, mas sim impõe regras que esse público deve conhecer e respeitar, como todos os adultos devem fazer.

Outros alertam ainda que a redução poderia diminuir o aliciamento de menores no crime, o que acabaria os protegendo de adultos criminosos que desenvolvem essa linha de formação de pessoas para cometer delitos por eles.

Uma questão importante de se destacar é o papel da família e da escola e suas funções sociais dentro do processo de educação, orientação, responsabilidade e cuidados dos menores que estão sobre suas responsabilidades.

A educação e orientação dedicada aos menores são primordiais dentro desse processo de preparar os menores para um futuro saudável, seguro e promissor.

A função social da escola hoje é conseguir trabalhar de forma organizada o acesso a cultura, formação dos alunos para práticas saudáveis de cidadania e inclusão destes tanto escolar como social.

A importância do acesso a cultura na escola é uma premissa indispensável para a formação do cidadão de bem, que se afirme em sua identidade e na identidade de sua comunidade e família. É aprender como viver em harmonia com seu conjunto respeitando o modo de vida do grupo e individual.

A corrupção vem prejudicando a educação, como outros ambientes como a saúde pública, a economia do país, a qualidade de vida

da população em geral. E as escolas vem sendo prejudicadas tanto material como moralmente, pois ensinar o aluno a ser bom cidadão diante a governos que não trabalham com decência, transparência e moral. Passa a ser até mesmo um choque de cultura, pois na escola o aluno aprende que deve ser justo, e seu governo se mostra desajustado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A associação criminosa de menores é exigida ações cautelosas e plenamente estudadas, para que não haja investimento na carreira criminosa do menor infrator, mas sim mecanismo que evite seu aliciamento nas associações criminosas e que, seja de resgate pedagógico social, ao acontecer seu envolvimento com delitos.

O ECA, ao ser criado, não somente estabelece a garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, mas estabelece também a criação de um Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, composto por órgãos que têm como objetivo a efetivação destes direitos. O estatuto prevê a criação de uma rede de atendimento responsável por essa proteção, na qual estão inseridos os Conselhos Tutelares, Delegacias especializadas, Ministério Público, Conselhos de direitos das crianças e dos adolescentes, órgãos não governamentais, dentre outros.

O ECA se caracteriza como a primeira legislação voltada para infância, tratando as diversas problemáticas que aflige essa população, entre elas a violência, fenômeno sempre presente na história da infância como se pode observar.

Neste sentido, diante das discussões realizadas ao longo desse trabalho, fica evidente a necessidade da criação de políticas públicas voltadas para a redução do envolvimento de crianças e adolescentes, visto que essas práticas tem aumentado de forma considerável no país, se tornando um problema social.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, D. P.; PINTO, P. da S. **O trabalho do assistente social na medida socioeducativa de internação: práticas e desafios.** In: III SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 2013. Anais CRESS. Belo Horizonte. Disponível em: < <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/O%20TRABALHO%20DO%20ASSISTENTE%20SOCIAL%20NA%20MEDIDA%20SOCIOEDUCATIVA%20DE%20IN->

TERNA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso: 12 de setembro de /2016.

BEZERRA, E. **Diferença entre Medida de Proteção e Medida Socioeducativa**. 2010. Disponível em: <<http://www.elviobezerra.com.br/2010/01/diferenca-entre-medida-de-protecao-e.html>>. Acesso: 02 de setembro de 2016.

BRASIL. **Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm)>. Acesso em: 19 agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 09 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.850, de 2 de agosto de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12850.htm). Acesso: 05 de setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Proteção Especial. Secretaria de Desenvolvimento Social**. Sem Data. Disponível em: <[http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/assistencia\\_especial](http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/assistencia_especial)>. Acesso: 06 de setembro de /2016.

\_\_\_\_\_. CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço social diz não à redução da maioria penal!** 2015. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1196>>. Acesso: 07 de setembro de 2016.

**Carta Aberta à Sociedade Brasileira sobre a PEC 115/2015**. Disponível em: <<[http://www.abong.org.br/notas\\_publicas.php?id=9750](http://www.abong.org.br/notas_publicas.php?id=9750)>>. Acesso: 09 de setembro de 2016.

COISSI, J. **Apreensão de Menores Cresce 38% em 5 anos, número chega a 23 mil**. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/04/1616282-apreensao-de-menores-cresce-38-em-5-anos-numero-chega-a-23-mil.shtml>>. Acesso: 27 de abril de 2017.

COSTA, S. Segundo Ministério da Justiça, menores cometem menos de 1% dos crimes no país. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/06/menores-cometem-0-9-dos-crimes-no-brasil>>. Acesso: 06 de maio de 2017.

FREITAS, A. R. de B.; GRACIANO, A. de F.; SCHMITT, F. L. **Medidas Socioeducativas: um avanço na política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional**. In: 6° SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS/2 SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS. Anais. Universidade do Oeste do Paraná. Toledo, PR. 2014. Disponível em:<[http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC\\_MEDS\\_SOCIOEDUCS\\_AVANCO\\_POL\\_ATEND\\_ADOL\\_AUTOR\\_ATO\\_INFRAACIONAL.pdf](http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_MEDS_SOCIOEDUCS_AVANCO_POL_ATEND_ADOL_AUTOR_ATO_INFRAACIONAL.pdf)>. Acesso: 02 de setembro de 2016.

GOMEZ, C. G. M. **O novo crime de associação criminosa e suas modificações**. 2014. Disponível em: <[https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=13994](https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=13994)>. Acesso em: 19 de agosto de 2016.

JESUS, F. F. de; FERREIRA, M. da L. A. **Código Mello Mattos X Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em Perspectiva Comparada**. 2012. III CONGRESSO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Anais. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, MG. Disponível: <<http://congressods.com.br/wc4/wp-content/uploads/2012/03/fabiola%20de%20jesus%20.pdf>>. Acesso: 02 de setembro de 2016.

LIMA, C. de. **Qual é a diferença entre organização criminosa e associação criminosa?** 2016. Disponível em:<<https://canalcienciascriminais.com.br/diferenca-organizacao-criminosa/>>. Acesso: 06 de setembro de 2016.

MONTIBELLER, B. **Criança e adolescente: o ato infracional e as medidas sócio-educativas**. 2012. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=11414](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11414)>. Acesso: 28 de agosto de 2016.

NARLOCH, L. **“Os jovens matam porque foram esquecidos pelo estado” - um mito favorito da esquerda**. 2015. Disponível em:<<http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2119>>. Acesso: 02 de novembro de 2016.

NASCIMENTO, I. **Associação Criminosa**. 2014. Disponível em:<<https://jus.com.br/artigos/33111/associacao-criminosa>>. Acesso: 07 de novembro de 2016.

PEDROSA, L. **ECA 25 anos: confirma linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes**. 2015. Disponível em:<<http://www.ebc.com.br/>

cidadania/2015/07/eca-25-anos-linha-do-tempo-direitos-criancas-e-adolescentes>. Acesso: 10 setembro de 2016.

PELLIN, D. V. **A participação do menor infrator no crime organizado e na política de ressocialização estudo de caso de Pedrinhas Paulista.** 2012. 40 f. Monografia (Graduação em Direito) - Instituição Municipal de Ensino Superior de Assis - IMESA e Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA. Assis, São Paulo, 2012. Disponível em: < <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/0911300211.pdf>>. Acesso: 06 de abril de 2017.

PRAZERES, L. **Veja cinco motivos a favor e cinco contra a redução da maioria penal.** 2015. Disponível em:< <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/03/31/veja-cinco-motivos-a-favor-e-cinco-contra-a-reducao-da-maioridade-penal.htm>>. Acesso: 06 de setembro de 2016.

SANCHES, R. **Associação Criminosa x Organização Criminosa.** 2014. Disponível em: <<https://twitter.com/rogeriosanchesc/status/506251554853498880>>. Acesso: 04 de novembro de 2016.

TAVARES, M. **Simple Majority, a urgente necessidade de mudança na legislação penal para menores.** 2013. Disponível em: <<http://pitadasepunhados.blogspot.com.br/2013/07/pra-comecar-acidez-e-muito-debate.html>>. Acesso: 18 de novembro de 2016.

# [DIRETRIZES PARA SUBMISSÕES]

A Revista Multitexto do CEAD/Unimontes é aberta a acadêmicos, professores e a pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento e, em especial, Educação a Distância, por meio de diálogos interdisciplinares entre as ciências. A revista publica artigos provenientes de projetos de pesquisa, ensino, extensão, gestão e inovação.

Os textos são recebidos para as seções Artigos Originais (AO), Artigos de Revisão (AR) e Relatos de Experiência (RE). As normas e definições para cada seção devem ser observadas rigorosamente, conforme:

1. Artigos Originais: são trabalhos resultantes de pesquisas inéditas e de temáticas relevantes à área pesquisada, apresentando os principais resultados de pesquisa, analisados e discutidos por meio de lacuna do conhecimento e revisão. Devem ser apresentados com uma estrutura constituída de Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, Conclusão ou Considerações Finais e Referências. Os trabalhos enviados para essa seção devem possuir no máximo 20 laudas ou até 40 mil caracteres (contados os espaços).
2. Artigos de Revisão: são trabalhos que têm por objetivo resumir, analisar, avaliar ou sintetizar trabalhos teóricos e/ou de investigação já publicados. O artigo de revisão deve apresentar as seções Introdução, Revisão da Literatura, Considerações Finais ou Conclusões e Referências. Os trabalhos devem possuir até 15 laudas ou até 30 mil caracteres (contados os espaços).
3. Relatos de Experiência ou Relato de Caso: são publicados relatos de experiência vivenciados pelo próprio autor do trabalho diante de um objeto de estudo ou projeto de pesquisa, ensino, extensão, gestão e inovação. Pode ser um relato acadêmico ou profissional relevante à área de estudo. O corpo do texto deve conter as seções Introdução, Desenvolvimento, Considerações finais e Referências. O relato de experiência ou relato de caso deve apresentar, no máximo, 12 laudas ou até 25 mil caracteres (contados os espaços).

Os trabalhos submetidos devem ser inéditos, não tendo sido publicado em outro periódico científico ou livro. Caso contrário, deve ser apresentada no momento da submissão uma justificativa das razões pelas quais o trabalho deve ser considerado para publicação. As colaborações são publicadas apenas em língua portuguesa. Quanto à autoria, os trabalhos não poderão exceder o número de 7 (sete) autores (isto é, 1 autor principal mais 6 coautores).

As submissões deverão obedecer aos seguintes requisitos:

## Formatação

- a. **Formato de apresentação:** os textos deverão se apresentados no programa de edição de textos Microsoft Word® (.doc ou .docx com compatibilidade) em formato de papel A4.
- b. **Dimensões:** margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior de 2 cm.
- c. **Título:** fonte Arial, tamanho 14 pontos, caixa alta, negrito e centralizado.
- d. **Autoria:** deve-se apresentar o nome completo dos autores em fonte Arial, tamanho 12, alinhado à direita, seguindo de numeral sobrescrito indicando ordem. Devem ser seguidos, logo abaixo, da apresentação da titulação máxima do autor, vínculo profissional/instituição e cidade/estado com fonte Arial, tamanho de 10 pontos, alinhado à direita. Como por exemplo:

ROCHA, Mariana Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela UFMG. Docente do Departamento de Educação da Unimontes. Montes Claros/MG.

- e. **Resumo:** deve ser preparado de modo informativo e sintético, incluindo objetivo, descrição breve dos métodos empregados, resultados e conclusão ou considerações finais. O título resumo deve ser apresentado em fonte Arial, tamanho de 12 pontos, caixa alta, negrito e justificado. O texto do resumo deve estar em fonte Arial, tamanho de 12 pontos, espaço entrelinhas simples e redigido em parágrafo único e justificado. O resumo deve possuir até 300 palavras.
- f. **Palavras-chave:** Abaixo do resumo, devem ser apresentados de 3 a 5 termos que identifique a temática abordada no trabalho, separados pelo sinal de ponto final.
- g. **Títulos das seções:** observadas os títulos de cada tipo de seção (artigos originais, de revisão e relatos de experiência ou de caso), os títulos devem ser apresentados em fonte Arial, sem numeração precedente, caixa alta, negrito, justificado, espaçamento entrelinhas de 1,5 pontos, respeitando o espaço de 1 parágrafo após o início do texto ou do subtítulo subsequente.
- h. **Subtítulos:** devem ser apresentados abaixo dos títulos de seção com espaço de 1 parágrafo antes e 1 parágrafo depois. A formatação deve ser em fonte Arial, tamanho 12 pontos, caixa alta e baixa, justificado e espaçamento entrelinhas de 1,5 pontos.
- i. **Corpo do texto:** deve ser apresentado com paragrafação de 1,5 pontos, fonte Arial, tamanho 12 pontos, espaçamento entrelinhas de 1,5 pontos e justificado.
- j. **Tabelas, figuras, quadros e gráficos:** devem ser apresentados de maneira nítida e legível, precedida de título e número indicativo de ordem e sucedida de fonte (caso não seja de autoria própria). Os títulos devem

ser apresentados com a indicação do tipo de recurso (exemplo “Tabela 1 - Perfil da amostra” ou “Figura 1 - O educador Paulo Freire”) e um título correspondente ao seu conteúdo em fonte Arial, tamanho de 12 pontos e centralizados. Já a indicação de fonte deve ser indicada com a palavra Fonte e sua indicação em Arial, tamanho 12 pontos, alinhado à esquerda. Caso seja de origem da internet, deve-se indicar o link e data de acesso com os termos “Disponível em:” e “Acessado em:”. Recomenda-se calorosamente o envio de figuras, gráficos, tabelas e quadros com boa resolução e, se possível, além de constarem no corpo do texto, que sejam enviadas separadamente no momento da submissão (em formato jpeg, png ou similar).

- k. **Citações:** recomenda-se a adequação das citações no texto conforme as normas da NBR 10520/2002.

ABNT. NBR 10520/2002. Informação e documentação. Citação em documentos. Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

- l. **Referências:** As referências devem ser dispostas conforme as indicações da NBR 6023/2002. O título referências deve ser redigido em fonte Arial, tamanho 12, caixa alta, negrito, espaçamento simples e justificado. O texto das referências deve ser redigido em Arial, tamanho 12 pontos, espaçamento simples, justificado, observando a marcação de negrito específica como indica a NBR 6023/2002. A cada referência, o espaço de 2 parágrafos deve ser concedido.
- m. **Recomendações gerais:** recomenda-se que se observem as normas da ABNT referentes a apresentação de artigos em publicações periódicas (NBR 6022/2003), apresentação de citações em documentos (NBR 10.520/2002), apresentação de originais (NBR 12256), norma para datar (NBR 5892) e resumos (NBR 6028/2003), bem como a norma de apresentação de tabulação do IBGE.
- n. **Apêndices e Anexos (se houver):** devem ser precedidos do título anexo ou apêndice com fonte Arial, tamanho de 12 pontos, caixa alta, negrito e justificado. Seu texto (caso não seja de um documento pré-formatado) deverá observar as normas de formatação da apresentação de texto, conforme item i.

## Envio

As submissões devem ser feitas adotando-se o seguinte procedimento:

- Observar as diretrizes de submissão.
- Caso o autor seja um novo usuário, cadastrar-se na plataforma de submissão da Revista Multitexto pelo link <http://www.ead.unimontes.br/multitexto>.
- Submeter o arquivo original conforme especificações e, quando possível, arquivos de imagens, gráficos e tabelas em separado com alta ou média resolução.
- Encaminhar o mesmo arquivo para o e-mail [pesquisa@ead.unimontes.br](mailto:pesquisa@ead.unimontes.br).

## Dúvidas e esclarecimentos

Quaisquer informações podem ser obtidas pelos contatos da Equipe de Pesquisa do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, responsável pela curadoria e editoração da Revista Multitexto.

**Unimontes - Campus Darcy Ribeiro**  
Centro de Educação a Distância - CEAD  
Avenida Ruy Braga, s/n, Prédio 7, 2º piso, sala 10, Pesquisa.  
(38) 3229-8303 - [revistamultitexto@ead.unimontes.br](mailto:revistamultitexto@ead.unimontes.br)

[www.ead.unimontes.br/multitexto](http://www.ead.unimontes.br/multitexto)





  
ead.**Unimontes**.br

  
**Unimontes**  
Universidade Estadual de Montes Claros