

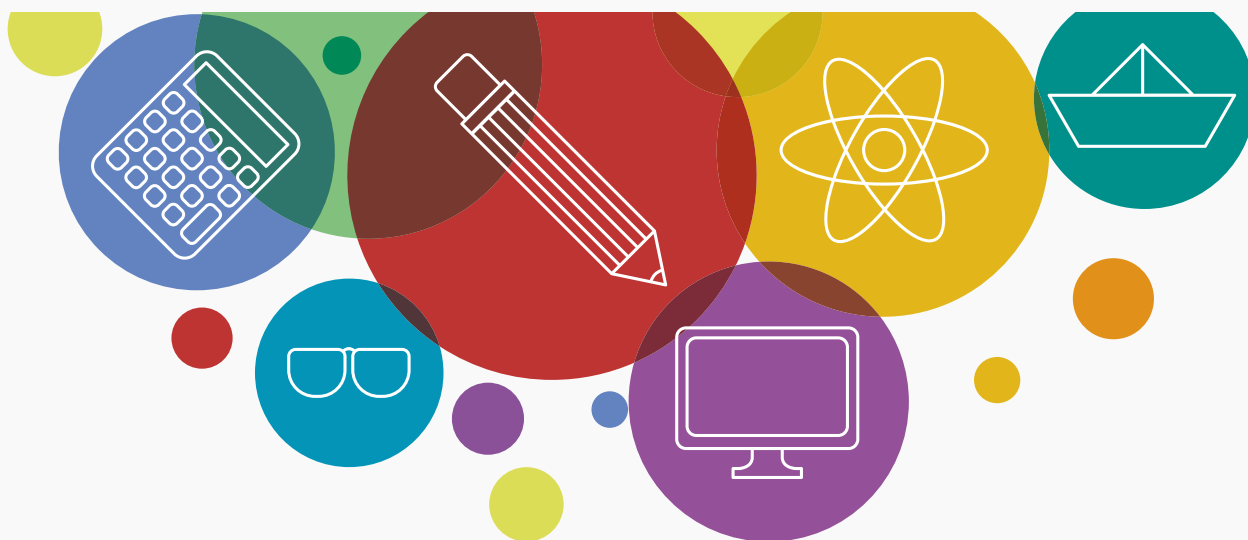


INTERSEÇÕES E DIÁLOGOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM

Desafios, Estratégias e Ferramentas na Educação Contemporânea

Valesca Brasil Irala • Marcelo Duarte

Organizadores



Valesca Brasil Irala

Marcelo Duarte

Organizadores

Interseções e diálogos no ensino e na aprendizagem:

desafios, estratégias e ferramentas
na educação contemporânea

Título

Interseções e diálogos no ensino e na aprendizagem: desafios, estratégias e ferramentas na educação contemporânea

Organizadores

Valesca Brasil Irala
Marcelo Duarte

Editor

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-982325-1-1

DOI: 10.29327/5395277

Publicado por

Triálogo
Avenida Brigadeiro Faria Lima, 1572, Sala 1022
Jardim Paulistano, São Paulo, SP, Brasil
www.trialogo.com.br
contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Abril de 2024

Obra vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.^a Dr.^a Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dr.^a Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Vaneza Silva da Rosa

Secretaria de Educação de Santa Cruz do Sul/RS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

I61 Interseções e diálogos no ensino e na aprendizagem : desafios, estratégias e ferramentas na educação contemporânea [recurso eletrônico] / Valesca Brasil Irala e Marcelo Duarte. — São Paulo : Triálogo, 2024. Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-982325-1-1

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Microlearning. I. Irala, Valesca Brasil. II. Duarte, Marcelo. III. Título.

CDD23: 371.3

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2024 por Triálogo e os autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação <i>Valesca Brasil Irala</i>	5
A adoção de <i>sketchnotes</i> no processo reflexivo de construção da identidade profissional docente: um estudo de caso <i>João Vítor Pinto Valério e Valesca Brasil Irala</i>	7
“A Psicologia Positiva torna as pessoas felizes”: o papel da teoria na formação acadêmica durante e após a pandemia no Brasil <i>Mégui Mascarelo Sudo e Valesca Brasil Irala</i>	17
Do escritório à sala de aula: <i>microlearning</i> como potente estratégia para a educação <i>Marcélli Raddatz, Sandra Dutra Piovesan e Valesca Brasil Irala</i>	30
Inovando no ensino de Geometria com o uso do Kahoot: um relato de experiência no Programa Residência Pedagógica <i>Pablo Ferreira Pereira, Tatiane Goulart Coelho, Leandro Blass, Valesca Brasil Irala e Anderson Luís Jeske Bihain</i>	38
O processo de aprendizagem na alfabetização: fases, observações e neurociência <i>Sandrielle Cardoso Teixeira e Viviane Kanitz Gentil</i>	50
“Quando consegui planejar tudo e recebi um <i>feedback</i> positivo da professora, foi um alívio enorme”: análise de semanários de aprendizagem na formação docente <i>Anna Elizandra Sonogo Fernandes e Valesca Brasil Irala</i>	62
TikTok na educação: potencialidades para a adoção do <i>microlearning</i> <i>Beatriz Campestrini e Valesca Irala</i>	74
Sobre as autoras e autores	82

Apresentação

'Interseções e diálogos no ensino e na aprendizagem: desafios, estratégias e ferramentas na educação contemporânea' é uma coletânea que reúne pesquisas realizadas no campo da educação, contendo reflexões sobre diferentes níveis de educação formal e compreensões sobre o ensinar e o aprender.

Aqui, frisamos a tônica de abordar tais processos sem hifenizá-los como tradicionalmente costuma ocorrer. Deliberadamente, não estamos tratando de 'ensino-aprendizagem', mas as diferentes pesquisas que compõem a coletânea se ocupam do 'ensinar' e/ou do 'aprender'. Validamos nossa escolha no título da obra a partir das seguintes reflexões:

Quando tratamos de ensino, a ênfase de uma pesquisa se coloca nos docentes, no seu fazer didático, ou seja, na análise da mediação que um professor faz em instituições formais na maioria das vezes, mas não exclusivamente nesses espaços. Já a aprendizagem põe a ênfase no aprendiz. Nesse sentido, reconhecemos que esses processos podem ocorrer tanto de forma independente quanto interdependente, na interação entre os agentes 'docentes' e 'estudantes', mas abarcando um conjunto de variáveis em ambos os pólos, os quais não necessariamente se dão de forma simultânea. Tal distinção, em nossa perspectiva, permite uma compreensão mais clara e abrangente do processo educacional.

Quando pensamos em educação formal, especialmente no pós-pandemia, temos passado por inúmeras mudanças, seja do ponto de vista pedagógico quanto organizacional. As instituições educativas vivem um momento crucial de reinventar-se, especialmente porque vivemos um período histórico em que muitas pessoas têm mudado a percepção a respeito das formas de acesso a novos conhecimentos, dando ainda mais sentido a termos várias lentes para os processos de ensinar e de aprender.

Neste livro, adentramos um universo onde os desafios do ensino e da aprendizagem são encarados não apenas como obstáculos, mas como oportunidades para o crescimento e a transformação. Nos diversos cenários educacionais, encontramos uma teia complexa de dilemas: desde as questões metodológicas e pedagógicas até os desafios sociais e culturais que permeiam a jornada do educador e do aprendiz. No entanto, acreditamos que é justamente nesses pontos de interseção que residem as transformações.

Este livro não busca oferecer respostas prontas ou soluções universais, mas sim abrir um espaço de reflexão e diálogo. Por meio de análises críticas, experiências compartilhadas e perspectivas plurais, convidamos os leitores a explorar novos horizontes, a questionar paradigmas estabelecidos e a construir caminhos inovadores para a educação do século XXI.

Ao longo das páginas que se seguem, encontramos relatos de pesquisadores que buscam compreender e intervir em processos educativos, transformando-os em oportunidades de crescimento pessoal e coletivo. Por meio de diálogos autênticos e colaborativos, eles nos mostram que é possível construir pontes no lugar de barreiras e que o verdadeiro aprendizado emerge da troca genuína de experiências e saberes.

Que este livro seja mais do que uma mera fonte de conhecimento, mas sim um convite à ação e à reflexão. Que os diálogos aqui presentes ecoem além das páginas, inspirando educadores, estudantes e todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação a trilharem novos caminhos tanto a partir da empiria quanto teoria.

A constante busca de respostas para as mudanças sociais e educacionais é recursiva e, justamente por isso, temos inúmeras oportunidades de crescimento e transformação constantes. Por fim, é necessário ressaltar: um mundo complexo requer reflexões e práticas menos óbvias. Nesse caminho, seguimos propondo novos olhares para qualificar tanto o ensinar quanto o aprender.

Boa leitura!

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala¹

31 de janeiro de 2024

¹ Professora da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

A adoção de *sketchnotes* no processo reflexivo de construção da identidade profissional docente: um estudo de caso

João Vítor Pinto Valério¹
Valesca Brasil Irala²

Introdução

A literatura mostra que, diferentemente da maioria das profissões, os professores em formação já conhecem o contexto no qual trabalharão posteriormente (Flores, 2010). Contudo, durante a prática pré e pós-formação inicial, o professor novato passa por diversas situações inesperadas, que provocam o interesse ou desinteresse pela profissão.

Essas situações moldam não apenas o interesse do professor em formação ou mesmo já graduado, mas também formam parte de sua identidade, considerando que a maioria dos dias em sala de aula tendem a não serem iguais, por isso que formar professores requer mudanças de perspectivas, principalmente aquelas relacionadas às experiências de vida que possam influenciar suas ações ao longo da formação (Gagnoux; Silva, 2023).

Com a realidade do mundo contemporâneo, em constante atualização e expansão, é necessário que o professor tenha, como se diz no jargão popular, ‘jogo de cintura’ para encarar os desafios da sala de aula e adaptar-se às mudanças, através, principalmente, do processo reflexivo. Através dele, é possível identificar aspectos positivos e negativos, buscando estratégias que visam corrigir os pontos mais fracos. A finalidade de preparar esses professores em formação para a atuação em escolas em transformação implica em reflexão constante sobre o papel docente e a profissionalidade (Machado *et al*, 2021).

1 Mestrando em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: joaovitorpvalerio@gmail.com

2 Professora Associada 4 na Universidade Federal do Pampa | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

No contexto das línguas adicionais, as dificuldades que tanto professores quanto alunos enfrentam nas salas de aula são diversas; portanto, é crucial aprofundar-se no conhecimento de questões que se relacionam com o ensino e a aprendizagem de línguas, o que inclui a desmotivação do aluno e a ausência de preparo do docente na hora de ensinar (De Paula, 2014), algo que pode ser ajustado ao longo dos anos ao ministrar aulas.

Neste capítulo, ilustraremos a construção do processo reflexivo de um professor novato no seu último ano de formação inicial, através da produção de sketchnotes, anotações em forma visual, sendo uma maneira criativa de fazer anotações e organizar informações (Akoun; Boukobza; Paillet, 2019), tratando-se de resumir uma informação através de desenhos, organizadores e palavras. Tal formato de registro surge como uma alternativa aos modelos tradicionais de instrumentos reflexivos utilizados da formação docente e permitem analisar elementos multimodais que não estão presentes em registros apenas verbais.

A formação inicial no ensino de línguas

A formação de um professor de línguas, segundo Leffa (2001), envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento, abarcando o domínio da língua que ensina e da ação pedagógica necessária para o sucesso da aprendizagem na língua na sala de aula, entre outros aspectos recorrentes na atualidade, incluindo o domínio das tecnologias da educação. No que diz respeito ao professor de línguas adicionais, os maiores desafios para um futuro professor de línguas naturalmente envolve o domínio sólido da língua-alvo, além de um conhecimento mais detalhado da análise linguística, bem como seu vocabulário, pronúncia e estrutura (Vilela; Reis, 2023). Vilela e Reis (2023, p. 2), no que diz respeito ao ensino de línguas contemporâneo e seus desafios, afirmam: “[...] é importante manter-se atualizado sobre as mudanças e evoluções do idioma. Juntamente com o domínio, a língua estrangeira está intrinsecamente ligada às tradições, valores e crenças de um determinado grupo de pessoas”.

Com essa afirmação, Vilela e Reis corroboram com o que Leffa afirma sobre outros aspectos recorrentes na atualidade. Flores (2010) considera o processo de formação docente como um processo complexo e idiossincrático, que implica o ‘aprender a ensinar’, que diz respeito ao domínio da ação pedagógica defendida por Leffa a socialização profissional e a construção da identidade profissional. No entanto, o conhecimento prático e teórico adquiridos dentro do meio acadêmico parecem não serem suficientes ao iniciar a prática profissional de maneira autônoma. Em outras palavras, o professor se sente despreparado para enfrentar a realidade escolar, muitas vezes invocando sua experiência discente prévia para resolver os principais desafios do seu cotidiano (Flores, 2010).

Ao nos referirmos à identidade docente, é importante levarmos em consideração o desenvolvimento profissional docente de línguas. Apesar de começar já na formação inicial, principalmente na realização de estágios disciplinares supervisionados e/ou através de programas que propiciem atividades de intervenção

docente em escolas, como o programa de Residência Pedagógica ou o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), principalmente nos últimos anos da graduação, a evolução docente também ocorre com a experiência em sala de aula, continuada após a formação inicial.

A construção da Identidade Docente

Considerando o que foi comentado anteriormente sobre desafios docentes, Caspersen e Raaen (2013), comentam que muitos professores consideram o primeiro exercício da docência após a formação inicial como uma experiência chocante. A construção da identidade docente se dá, segundo Sun *et al* (2022), pela interpretação e reinterpretação contínuas de experiências profissionais em seus respectivos âmbitos. Cada professor tem sua própria experiência pessoal, positiva ou negativa, de maneira única.

No século XXI, a docência se tornou mais complexa e com maior demanda de responsabilidades; contudo, ministrar aulas ainda requer níveis importantes de habilidades sociais para que os alunos se motivem e se sintam engajados (Crosswell; Beutel, 2016). Ou seja, para o êxito do exercício docente, requer-se interesse legítimo pela profissão.

Mellini e Ovigli (2020), após estudos com professores de Biologia no início de suas carreiras³, concluíram que a identidade docente é construída a partir de relações sociais e que sua identificação profissional estão relacionadas com a intenção do aluno de continuar ou não continuar uma carreira durante a formação inicial e que os saberes que são adquiridos ao longo dos estágios e programas de introdução à docência são elementos parte da identidade docente e também de suma importância na formação.

Ao longo de todo o período de prática docente, tanto durante a graduação quanto na pós-graduação, muitas situações presenciadas na sala de aula impactam consideravelmente o interesse pela docência, por isso, Chen *et al* (2021) afirmam que a identidade profissional docente e sua preparação estão intrinsecamente relacionadas com suas emoções, levando em conta que as emoções dos professores em formação podem ter forte impacto em sua aprendizagem e suas identidades profissionais. Chen *et al* (2021) finalizam completando que esse impacto sobre suas identidades são levadas adiante para suas futuras atuações como professores.

Nesse processo contínuo de desenvolvimento profissional, os professores tentam melhorar suas habilidades pedagógicas (Mohamed; El Deen, 2023), portanto esse é um processo de longo prazo. Por exemplo, o professor precisa antecipar o conhecimento prévio do aluno no momento de planejar as aulas, tornando a comunicação do professor com o aluno eficiente (Tullis; Feder, 2022). O processo

3 Crosswell e Beutel (2016) apontam que a responsabilidade e a burocracia são fatores que aumentam a complexidade da docência, fora a desvalorização docente no Brasil. Essa série de fatores desencorajam professores novatos de seguirem ministrando aulas após as suas graduações, independentemente da área do conhecimento.

da modelação docente estabelece formas de ser, agir e pensar que docentes iniciantes precisam interiorizar. Esse processo é um dos objetivos da formação inicial (Flores, 2010). A condição de professor também envolve o desenvolvimento profissional e a própria carreira docente (Ferreira, 2017). Como o desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo de aperfeiçoamento do conhecimento e habilidades, ele ocorre não somente dentro da sala de aula (Salmerón Aroca *et al*, 2022), pois é crucial que os professores busquem cursos de aperfeiçoamento da prática pedagógica, consideradas ferramentas que se aliam à profissão (Sun *et al*, 2022).

Ilustrando o processo de uma experiência

Para análise da reflexão sobre a experiência docente, foram feitos quatro *sketchnotes* expondo a visão de um docente novato em formação inicial, cursando o último ano do Curso de Letras - Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol e respectivas literaturas) da Universidade Federal do Pampa e a sua relação com a docência. Foi feito um *sketchnote* a cada dois meses ao longo do ano letivo de 2023, trazendo tanto opiniões positivas quanto negativas, incluindo dúvidas, incertezas e áreas específicas de desejo de atuação após a formação inicial. A seguir, o primeiro *sketchnote*:

Figura 1. *Sketchnote* elaborado no final de março de 2023



Fonte: elaborado pelos autores.

Na Figura 1, é possível notar que são expressas várias dúvidas com relação ao processo da docência, ilustradas pelos diversos pontos de interrogação incluídos na ilustração. Contudo, o docente

em formação também se mostra a par de sua evolução como professor, baseando-se em experiências prévias em sala de aula e a percepção de colegas estagiários e outros professores que o acompanharam nas aulas ministradas tanto ensinando inglês quanto ensinando espanhol, ilustrada por figuras com setas apontando para cima e a frase 'level up' (subir de nível). Ademais, também demonstra certo interesse pela docência, ao pensar entre dar aulas de inglês ou de espanhol, ilustradas com itens fortemente associados a países como Espanha e Inglaterra.

Apesar do interesse inicial, entre as diversas dúvidas manifestadas no *sketchnote* nota-se a hipótese de não seguir uma carreira em sala de aula, ao mencionar o campo da tradução, mas também uma menção a um possível trabalho no comércio, até mesmo ao desemprego, principalmente após a graduação.

Também se pergunta se está animado ou desmotivado com a sala de aula, demonstrado no canto superior direito da imagem com um emoji sorridente e outro com uma feição triste. Na figura seguinte, o segundo *sketchnote* do ano:

Figura 2. *Sketchnote* elaborado no final de maio de 2023



Fonte: elaborado pelos autores.

Neste segundo *sketchnote*, tal qual o primeiro, o licenciando ainda expressa suas dúvidas com relação a sua experiência docente, também reconhecendo a sua evolução como docente tanto em língua inglesa quanto em língua espanhola, mais uma vez usando a ilustração do *level up* e as setas para cima, já pensando também em iniciar um mestrado e até alcançar o doutorado e ministrar aulas em contexto universitário após a graduação, não mostrando esse mesmo entusiasmo com relação a ministrar aulas em contexto escolar, justificando isso usando a palavra *caos* em cima de uma sala de aula ilustrada.

É interessante destacar aqui a utilização de palavras como estresse e cansaço. Nesse momento da produção do segundo sketchnote, o licenciando ministrava aulas em dois estágios, além de atuar no Programa Residência Pedagógica, sendo um em uma escola, no contexto da EJA e outro no Núcleo de Línguas Adicionais na Unipampa, um projeto de extensão aberto à comunidade, respectivamente realizando um estágio de espanhol e outro de inglês. No período dessa produção, o autor estava atuando em diversos contextos, atendendo a diferentes demandas, o que explica o uso dessas palavras.

O licenciando continua mencionando um possível desemprego após a graduação, porém é notório o interesse por fazer outra faculdade, de História, representado pela figura de um imperador romano, ao lado de uma encruzilhada, enquanto do outro lado da encruzilhada ainda aparece a profissão de professor de línguas. A encruzilhada representa o ano de 2024, já terá concluído o curso de graduação. Junto de 2024, encontra-se a ilustração de um capelo e um diploma, indicando a formatura da graduação.

Para finalizar, também se encontra a palavra ‘estudos’ e uma ilustração de provas, algo corriqueiro na vida de professores em geral. Isso tudo combinado torna-se um desafio, principalmente para um professor em início de carreira. A seguir, o terceiro *sketchnote* traz mais detalhes ilustrativos e outros que mostram um pouco mais o lado de fora da sala de aula:

Figura 3. *Sketchnote* elaborado no final de julho de 2023



Fonte: elaborado pelos autores.

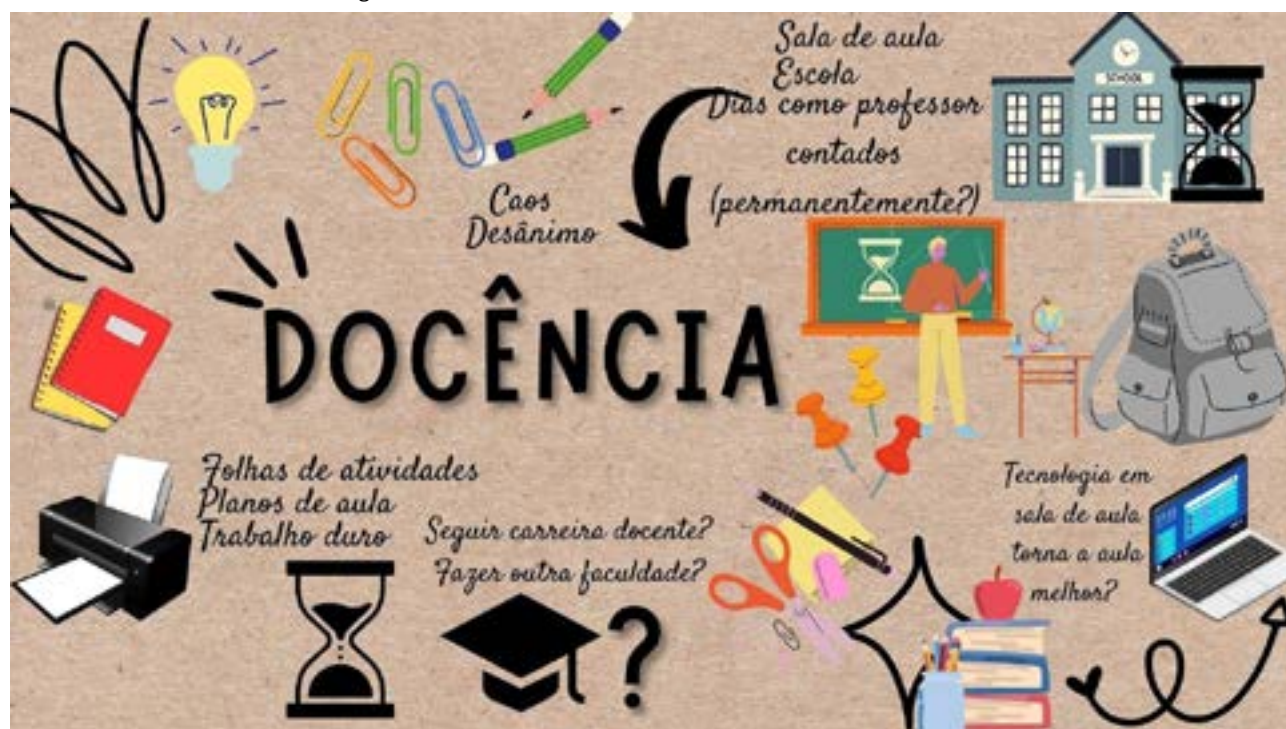
Aqui, mesmo em período de recesso das aulas na universidade, já se enxerga mais como professor, tendo menos dúvidas com relação ao magistério, ainda pensando na hipótese de seguir

estudando até alcançar o título de doutorado, para evitar trabalhar em escola. O licenciando ainda manifesta a sua evolução como docente, através de uma seta para cima, explicitando suas habilidades docentes até mesmo em outros aspectos da sua vida, como, por exemplo, ao explicar sobre artes marciais durante seus treinos, ilustrando dois lutadores no quadro branco.

Assim como na ilustração anterior, o licenciando ainda manifesta desânimo e cansaço com todo o processo, outra vez mostrando como possibilidade para 2024 o desemprego, ancorado à palavra ‘inutilidade’. Evidencia que se sentiria inútil por estar sem emprego após a graduação, caso decida não continuar com sua carreira de professor. Já manifesta esgotamento mental, devido principalmente ao planejamento de aulas e elaboração de materiais didáticos.

Neste *sketchnote*, focou mais no emprego do que em outra faculdade, ao mencionar a possibilidade de trabalhar como tradutor enquanto ainda for possível (anterior à substituição total do homem pela inteligência artificial para traduzir, evidenciada pela figura de um robô). No próximo *sketchnote*, o último, explicita o todo da sua experiência até o momento, que já coincidia com seu último semestre no curso de graduação:

Figura 4. *Sketchnote* elaborado no final de setembro de 2023.



Fonte: elaborado pelos autores.

Nesta última representação, destaca-se o mesmo uso das palavras ‘caos’ e desânimo, devido a dura carga de trabalho exigida pela profissão, porém aqui nota-se mais questões dentro da própria sala de aula em comparação com as ilustrações anteriores, ao questionar se o uso da tecnologia como recurso em sala de aula realmente torna uma aula melhor, destacando também palavras-chave como

‘folhas de atividade’ e ‘planos de aula’, também ‘trabalho duro’, muito corriqueiro no dia-a-dia do professorado. Além disso, neste *sketchnote* é possível encontrar mais ilustrações de itens da sala de aula, como mochila, caneta, tesoura, livros, borracha, papel, entre outros.

Um novo elemento surge nesse *sketchnote*: uma ampulheta. Com essas ampulhetas, o autor quer dizer que sua atividade docente já está chegando ao final à medida em que o semestre avança. Essa é uma certeza explicitada, entretanto, ainda seguem dúvidas, como sobre a decisão de não mais ser professor ser permanente ou não.

Considerações finais

Neste capítulo, ilustramos como os *sketchnotes* podem servir como alternativa no registro do processo reflexivo durante a formação inicial (e também continuada) de professores de línguas ou de outras disciplinas, ao recorrer, de forma criativa e ilustrativa, por meio da multimodalidade, elementos não presentes apenas por meio de registros verbais, capturando elementos importantes da dinâmica da docência, nem sempre teorizados durante o período formativo.

De maneira geral, os *sketchnotes* analisados não possuem grandes variações, mesmo sendo produzidos longitudinalmente, ao longo de vários meses durante o último ano da formação inicial de professor novato de inglês e de espanhol. Cada imagem é levemente similar às outras.

O caso analisado demonstra interesse pela profissão, mas com uma forte inclinação a seguir por caminhos diferentes daquele que o curso leva os alunos a seguirem desde o início da graduação. Apesar do gosto pelo ensinar demonstrado no início, o cansaço ocasionado pela carga de trabalho se sobressai por cima desses pontos, o que explica nos últimos *sketchnotes* o aparente desinteresse e desânimo pela profissão.

Ao longo do tempo da produção dos *sketchnotes*, por diversas vezes o licenciando manifestou diversas dúvidas referentes ao processo, através de diversos pontos de interrogação. Entre essas dúvidas, temos, por exemplo, desde como gerenciar a sala de aula e elaborar materiais e planos de aula motivadores, até sobre continuar a atuação docente ou não.

Achados como os aqui apresentados contribuem para um constante repensar dos cursos de formação docente e suas estratégias para intervir e compreender os sentidos atribuídos à docência por parte dos professores novatos. Também, em como questões do campo emocional têm impacto no processo formativo. Nesse sentido, a complexidade inerente à sala de aula de forma geral reverbera na complexidade de abordagens e temáticas que hoje devem ser contempladas na formação docente - inicial e continuada - requerendo, cada vez mais, tanto dos formadores quanto dos pesquisadores no campo da Educação, ações alternativas e inovadoras.

Referências

- AKOUN, Audrey; BOUKOBZA, Philippe; PAILLEAU, Isabelle. **Sketchnoting**: pensamiento visual para ordenar ideas y fomentar la creatividad. Barcelona/Ciudad de México: Editorial GG, 2019.
- CASPERSEN, Joakim; RAAEN, Finn Daniel. Novice Teachers and How They Cope. **Teachers and Teaching**, v. 20, n. 2, p. 189–211, 4 mar. 2014.
- CHEN, Zehang; SUN, Yin; JIA, Zhenhui. A Study of Student-Teachers' Emotional Experiences and Their Development of Professional Identities. **Frontiers in Psychology**, v. 12, e810146, 25 jan. 2022.
- CROSSWELL, Leanne; BEUTEL, Denise. 21st Century Teachers: How Non-Traditional Pre-Service Teachers Navigate Their Initial Experiences of Contemporary Classrooms. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 45, n. 4, p. 416-431, 8 ago. 2017.
- DE PAULA, Luciane. Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: Contribuições para a formação de professores de línguas. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v. 11, n. 20, 2015.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum**. Education, v. 39, n. 1, p. 79, 15 dez. 2016.
- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.
- GAIGNOUX, Kelly Cristina Marques *et al.* Identidade docente na formação inicial de professores de inglês: um sistema adaptativo complexo. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, p. 191-210, 2023.
- LEFFA, Vilson. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson. **O professor de línguas**. Pelotas, RS: Editora da UCPel, 2001. p. 333 - 355.
- LU, Ming-Hui *et al.* The Influence of Job Satisfaction on the Relationship between Professional Identity and Burnout: A Study of Student Teachers in Western China. **Current Psychology**, v. 41, n. 1, p. 289–297, jan. 2022.
- MACHADO, Karen Graziela Weber; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira; DE CASTRO, Thomas Selau. Formação docente, tecnologias digitais e interculturalidade: reflexões para educação em uma sociedade plural e conectada. **Educação em Foco**, n. 48, 2023.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, e16364, 2020.

MOHAMED MOHAMED ALI EL DEEN, Abdul Aziz. The Role of Educational Initiatives in EFL Teacher Professional Development: A Study of Teacher Mentors' Perspectives. **Heliyon**, v. 9, n. 2, e13342, fev. 2023.

SALMERÓN AROCA, Juan Antonio; MORENO ABELLÁN, Pedro; MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ, Silvia. Teachers' Professional Development and Intelligent Ways of Coping with It: A Systematic Review in Elementary and Middle School Education. **Journal of Intelligence**, v. 11, n. 1, p. 1, 21 dez. 2022

SUN, Peijian Paul *et al.* Novice Chinese as a foreign language teachers' identity construction in primary schools in New Zealand from positioning and affordance perspectives. **Frontiers in Psychology**, v. 13, e979803, 10 nov. 2022.

TULLIS, Jonathan G.; FEDER, Brennen. The "Curse of Knowledge" When Predicting Others' Knowledge. **Memory & Cognition**, 27 dez. 2022. Disponível em: <<https://link.springer.com/10.3758/s13421-022-01382-3>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

VILELA, Andrezza A.; REIS, Maria Isabel. Os desafios da sala de aula no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: comunicação efetiva e emoções. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, [S. l.], v. 1, n. 15, 2023. Disponível em: <<https://ueadsl.anais.nasnuv.com.br/index.php/UEADSL/article/view/1250>>. Acesso em: 9 jan. 2024.

“A Psicologia Positiva torna as pessoas felizes”¹: o papel da teoria na formação acadêmica durante e após a pandemia no Brasil

Mégui Mascarelo Sudo²
Valesca Brasil Irala³

Introdução

A assertiva de Seligman (2012) no título deste capítulo ecoa de forma impactante: a psicologia positiva não apenas examina, mas efetivamente contribui para a felicidade das pessoas em diversas esferas da vida. Seja no contexto terapêutico, familiar ou mesmo em cenários desafiadores como o enfrentamento de traumas ou no cenário acadêmico, a presença da psicologia positiva promete, e de fato oferece, um caminho para o mais alto bem-estar, justificado por essa perspectiva buscar ‘produzir as condições capacitadoras de vida’.

Considere estes contextos: um estudo com universitários nos EUA apontou a presença de pensamentos suicidas e sintomas graves de ansiedade e depressão em uma proporção significativa (Halliburton *et al*, 2021). Em outra pesquisa, durante a pandemia, jovens adultos em transição evidenciaram um aumento expressivo nos problemas de saúde mental, especialmente entre aqueles com condições psicológicas pré-existentes (Van Den Berg *et al*, 2021). Da mesma forma, vale parafrasear Bergren (2021) e Gonçalves-Boggio (2021), os quais sugerem que o retorno à escola (e também ao

1 Citação de Martin Seligman em seu livro “**Florescer**: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar”. Tradução de Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

2 Mestranda em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: mascarelomégui@gmail.com

3 Professora Associada 4 na Universidade Federal do Pampa | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

ambiente universitário), após o período de isolamento social, poderia ter envolvido a vivência de um trauma psicossocial coletivo, marcado pelos “níveis mais elevados de depressão, estresse percebido e uso inadequado de álcool” (Charles *et al*, 2021, p. 7).

Esses elementos apontam para a premente necessidade de aprofundar os aspectos teóricos da Psicologia Positiva no âmbito acadêmico. Esta abordagem revela-se como uma fonte rica de *insights*, capazes de iluminar e abordar os desafios psicossociais enfrentados durante o retorno às atividades educacionais. A ênfase na promoção de condições que capacitam a vida não apenas promete, mas de fato contribui de maneira significativa para o bem-estar emocional e mental dos estudantes. Ao oferecer estratégias eficazes para lidar com os impactos psicológicos do trauma coletivo, a Psicologia Positiva emerge como uma aliada essencial nesse caminho de reconstrução. Assim, ressalta-se a importância de se integrar os sólidos princípios da Psicologia Positiva às práticas educacionais. Esse movimento não apenas visa fortalecer a resiliência dos estudantes, mas também cultiva um ambiente acadêmico que transcende a mera instrução, tornando-se um espaço verdadeiramente saudável e apoiador.

Podemos começar com esta citação de Martin Elias P. Seligman em seu livro intitulado ‘Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar’, no qual nos é trazido à tona o objetivo da Psicologia Positiva:

[...] explorar aquilo que faz a vida valer a pena e produzir as condições para isso. O intuito de compreender o bem-estar e produzir as condições capacitadoras de vida de modo algum se iguala ao de compreender o sofrimento e desfazer as condições debilitantes da vida (Seligman, 2012, p. 13).

De acordo com Fernandes (2021), a Psicologia Positiva experimentou um crescimento significativo no cenário brasileiro, embora de maneira não sistemática. Sua aplicação concentrou-se principalmente na área da Psicologia, envolvendo a interpretação e desenvolvimento de instrumentos de avaliação, além de estudos relacionados aos “construtos de resiliência, bem-estar, bem-estar subjetivo, satisfação conjugal e familiar, e afetos em relacionamentos” (p. 132).

Martin Seligman, figura proeminente na Psicologia contemporânea, é reconhecido como o visionário que lançou as bases da Psicologia Positiva. Sua influência é notória no discurso presidencial proferido à *American Psychological Association* (APA) em 1998 (Seligman, 2013), no qual propõe uma mudança paradigmática. Nesse momento crucial, Seligman convoca a disciplina a transitar de uma ênfase exclusiva em problemas e patologias, abordagem essa que cresceu significativamente após a Segunda Guerra Mundial, conforme Seligman e Csikszentmihalyi (2000), para a exploração das forças e virtudes inerentes à humanidade.

No artigo, os autores enfatizam a eficácia de técnicas que fortalecem traços positivos no trabalho terapêutico e, de modo ainda mais relevante, na prevenção de condições psicológicas adversas:

À medida que a psicologia positiva se integra à prevenção e terapia, técnicas que fortalecem traços positivos tornar-se-ão comuns. Os psicólogos têm boas razões para acreditar que técnicas que desenvolvem traços positivos e experiências subjetivas positivas funcionam, tanto na terapia quanto, talvez mais importante, na prevenção. Construir otimismo, por exemplo, previne a depressão (Seligman, Schulman, DeRubeis e Hollon, 1999). A questão é: como? Por meio de quais mecanismos a coragem, habilidade interpessoal, esperança ou mentalidade futura atuam como amortecedores contra depressão, esquizofrenia ou abuso de substâncias? (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000, p. 8, tradução nossa).

A Psicologia Positiva, para os autores (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000), promete fortalecer fatores que impulsionam a prosperidade individual e social, utilizando a base científica construída ao longo de décadas. A evolução das disciplinas terapêuticas, como psicologia e psiquiatria, permitiu o desenvolvimento de métodos eficazes para compreender e tratar doenças mentais. Essa mesma abordagem, adaptada e realocada, pode ser aplicada para medir, compreender e fortalecer características positivas na vida, inclusive no que tange à experiência acadêmica. No contexto acadêmico pós-pandemia, a psicologia positiva poderia equipar os estudantes não apenas para sobreviver a desafios, desde os de menor amplitude até os de esfera global, mas também para prosperar, cultivando resiliência e habilidades interpessoais. Isso não só beneficia a saúde mental, mas também promove o florescimento acadêmico e pessoal. Estudos conduzidos durante a pandemia ou mesmo no período de transição para a fase “pós-pandemia” fornecem ricos conteúdos com base nos quais podemos identificar as contribuições da Psicologia Positiva na formação acadêmica.

Levando em conta que mais de duas décadas transcorreram desde a publicação do artigo de Seligman e Csikszentmihalyi (2000) e mais de uma década da publicação do livro *Florescer* (Seligman, 2012), propõe-se, aqui, verificar o impacto da Psicologia Positiva e suas aplicações no meio acadêmico em um contexto pandêmico e pós-pandêmico. Para tanto, trazemos uma revisão da literatura produzida no Brasil desde 2020 que tenha como foco intervenções ou políticas institucionais que estivessem embasadas na Psicologia Positiva. Justifica-se esse período por constituir aquele o ano início pandemia aqui neste País.

Antes de prosseguir com os resultados e reflexões provenientes dessa revisão, vale mencionar que, ao longo dos anos, Seligman, em seu intento de compreender o que promove a referida vivência, sua concepção partiu da ‘Felicidade Autêntica’, que se resumia em “emoção positiva, engajamento e sentido” (Seligman, 2012, p. 21) para a teoria do ‘Bem-estar’, o qual é sustentado pelos cinco pilares representado pela sigla P.E.R.M.A (P = Emoções Positivas; E = Engajamento; R = Relações Positivas; M = Sentido; A = Conquistas). Essa teoria se encontra atrelada ao ‘Florescimento’, que, para o autor, com base em Huppert e So (2010) é alcançado ao se desenvolver os cinco pilares do Bem-estar, bem como três dos elementos a seguir: “Autoestima, Otimismo, Resiliência, Vitalidade, Autodeterminação e Relacionamentos Positivos” (Seligman, 2012, p. 31).

Dentro dessa área da Psicologia, foi elaborado um quadro de habilidades desejáveis a serem adquiridos conscientemente, são as ‘Forças de Caráter’, ou *Character Strengths* (Peterson; Seligman, 2004), em outras palavras, disposições para agir, desejar e sentir que envolvem o exercício de julgamento e conduzem a uma excelência humana reconhecível ou a um exemplo de florescimento humano. Na Psicologia Positiva, essas forças são consideradas elementos fundamentais para o desenvolvimento de um bom caráter e uma vida plena. Desenvolvida pela Classificação de Forças VIA (*Values in Action* em inglês) por Peterson e Seligman, essa abordagem identifica 24 forças de caráter distintas, destacando a pluralidade dessas qualidades positivas. As Forças do Caráter são diferenciadas de habilidades e talentos, envolvendo escolhas conscientes em direção à virtude e à excelência moral em consonância com um plano de vida justificável. Elas desempenham um papel crucial na promoção do florescimento humano e na construção de uma base sólida para a Psicologia Positiva.

A partir da aplicação dessa concepção de psicologia na educação, surge o que se denomina ‘Educação Positiva’, uma vez que instituições educacionais constituem ambientes propícios ‘para a aplicação da Psicologia Positiva, por meio de intervenções que promovam o bem-estar e o florescimento de todos aqueles que participam da vida escolar’ (Cintra; Guerra, 2017). De acordo com os mesmos autores, o termo ‘Educação Positiva’ surgiu em 2008 durante uma colaboração entre Seligman e a *Geelong Grammar School*. Pioneira mundial, a escola implementou os princípios da Psicologia Positiva em toda a instituição (Norrosih, 2015). Definida como um enfoque que busca desenvolver habilidades tradicionais e promover a felicidade, a Educação Positiva foi formalmente introduzida na literatura em 2009 (Seligman *et al*, 2009).

Tal abordagem, consoante Norrish (2015), não exclui os conteúdos tradicionais, importantes para o desenvolvimento profissional, mas integra a esses o trabalho com vistas ao bem-estar, florescimento, resiliência e, de modo especial, autoconhecimento. Esse aspecto nos leva a refletir, no cenário legislativo brasileiro, por exemplo, a ausência de uma menção, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), sobre fatores promotores de bem-estar no Ensino Superior. O máximo que podemos aproximar, dentre as disposições da referida lei, aos objetivos da Psicologia Positiva é: “VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (Brasil, 1996). Essa compreensão instiga questionamentos acerca da visão do meio acadêmico, aqui entendido como Ensino Superior, acerca da formação integral, incluindo a emocional nesse contexto, considerando que, no mercado de trabalho, tão importante quanto as *hard skills* (conhecimento técnico) são as *soft skills* (habilidades comportamentais e emocionais). De acordo com Souza, Beceveli Junior e Santos:

[...] na percepção dos gestores, as *soft skills* são mais relevantes que as *hard skills* para este processo (seleção de profissionais da área de transformação digital) e indicaram sete *soft*

skills mais relevantes na sua percepção: (i) orientação ao cliente, (ii) comunicação, (iii) adaptabilidade/flexibilidade, (iv) capacidade de aprendizagem, (v) solução de problemas, (vi) persuasão/negociação e (vii) colaboração (2023, p. 1).

Por outro lado, encontra-se mais explícita a preocupação da Universidade Federal do Pampa, que apresenta, como objetivo em seu estatuto, mais especificamente no Título II, Art. 10, Inciso VII: “VII. a valorização da solidariedade, da cooperação, da diversidade e da paz entre indivíduos, grupos sociais e nações” (Consuni, 2022, p. 2-3).

Análise dos estudos considerados

Dada a necessidade do incentivo à pesquisa, principalmente empírica, na área da Psicologia Positiva no Brasil, e de modo mais específico, na área da formação acadêmica, partimos para a apresentação de estudos que apontam quais têm sido a aplicação e contribuições dessa concepção teórica na graduação. Discutiremos os seguintes trabalhos envolvendo Psicologia Positiva, graduação, podendo, ou não, envolver o contexto pandêmico: a) o estudo conduzido por Almir Diego Brito e Adriana B. Soares (2023), no qual os autores investigaram os tipos de relações existentes entre os construtos ‘bem-estar’ e ‘força de caráter’ e diferentes níveis de sintomas depressivos entre jovens adultos (de 18 a 30 anos) com diferentes níveis de escolaridade, inclusive graduação e pós-graduação; b) a pesquisa ‘Psicologia positiva na universidade: um estudo correlacional’, de Pasqualotto e Weber (2022), teve como objetivo examinar, entre os universitários que se encontravam da metade para o fim da graduação (458 participantes de três Instituições de Ensino Superior), a correlação entre “o otimismo, a satisfação com a vida, os afetos positivos e negativos e a resiliência acadêmica” (p. 1); c) Pereira (2022), em sua dissertação de mestrado, explorou a relação entre autoeficácia, mindfulness, autocompaixão e sintomas psicológicos em estudantes universitários com sinais de dislexia, destacando a importância desses fatores na perspectiva da Psicologia Positiva.

Além desses estudos que embarcam a análise da percepção dos construtos do bem-estar entre discentes de programas de graduação, foi possível encontrar, no livro *Intervenções em Psicologia Positiva: No Contexto Escolar e Educacional*, a d) descrição do programa Universidade Positiva escrita por Guerra *et al* (2021). Tal iniciativa configura uma intervenção de oito semanas, voltado para a comunidade acadêmica, visando reduzir sintomas de ansiedade, depressão e estresse por meio de técnicas de meditação e atenção plena.

Esses foram os estudos que abrangem a Psicologia Positiva publicados dentro do período que compreende a pandemia e a pós-pandemia dentro do contexto acadêmico. Tais trabalhos foram resultantes de uma pesquisa realizada na plataforma do Google Acadêmico, por meio do qual pudemos ter acesso a publicações de diferentes bases de dados, filtrando por publicações a partir de 2020. Agora, passamos a discorrer com mais detalhes cada um desses quatro itens acima mencionados.

Brito e Soares (2023) examina as associações entre dimensões da transição para a vida adulta, bem-estar, forças de caráter e depressão em adultos emergentes. Participaram 1.060 indivíduos, de diferentes universidades, públicas e privadas, (741 mulheres, 305 homens) de 18 a 30 anos. A pesquisa encontrou correlações positivas significativas entre dimensões da transição para a vida adulta, bem-estar e forças de caráter, e correlações negativas com a depressão. Também identificou diferenças significativas nos níveis desses elementos entre grupos com diferentes níveis de sintomatologia depressiva.

A depressão, comum nesse estágio, conforme os autores, está associada a fatores como explorar a identidade, instabilidade, otimismo e mudanças frequentes. A falta de tratamento especializado confirma a importância de políticas de saúde mental. Em relação à pandemia de Covid-19, houve menção de um estudo (Halliburton *et al*, 2021) com 1.200 estudantes universitários americanos para apontar um agravamento da situação, aumentando os problemas de saúde mental entre os adultos emergentes.

A Psicologia Positiva, enfocando o bem-estar e as forças de caráter, surge como uma abordagem útil nessa investigação. O estudo utilizou o modelo PERMA (*Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishments*) e as 24 forças de caráter de Peterson e Seligman (Peterson; Seligman, 2004). As descobertas sugerem que esses elementos estão associados à depressão em adultos emergentes, destacando a importância de intervenções personalizadas.

Os resultados revelaram que maiores níveis de bem-estar, forças de caráter e elementos específicos da transição para a vida adulta estão associados a menor probabilidade de depressão. Além disso, diferenças significativas foram observadas entre grupos com diferentes níveis de sintomas depressivos. O estudo destaca a necessidade de considerar elementos positivos ao abordar a saúde mental em adultos emergentes e influenciar políticas públicas para atender às suas necessidades únicas.

Pasqualotto e Weber (2022) abordam as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários na metade de seus cursos de graduação, destacando questões como relacionamentos, conciliação de trabalho e estudo, mudança de cidade, entre outras. A pesquisa buscou explorar a Psicologia Positiva como uma abordagem para lidar com esses desafios e promover a permanência no Ensino Superior. Não foi encontrada menção acerca da pandemia da Covid-19.

A Psicologia Positiva é definida, nesse estudo, como o estudo dos aspectos positivos e saudáveis dos indivíduos, grupos e instituições que os façam atingir o seu desempenho máximo (Seligman, 2012). O artigo destaca três conceitos dessa abordagem: otimismo, bem-estar e resiliência. O otimismo (Snyder; Lopez, 2009) é compreendido como a expectativa positiva em relação ao futuro, relacionado à capacidade de lidar com situações de vida. O bem-estar (Seligman, 2012) inclui elementos como emoção positiva, engajamento, relacionamentos positivos, significado e realização. A resiliência (Angst, 2009; Rutter, 1987) refere-se à capacidade de enfrentar obstáculos na vida e superá-los, analisando criticamente e buscando soluções. Os autores também se utilizam da concepção de resiliência acadêmica (Cassidy, 2015), uma área de estudos que busca entender como os estudantes conseguem vencer os desafios do ensino, alcançando sucesso acadêmico apesar das dificuldades que enfrentam durante os estudos.

A metodologia da pesquisa é transversal, que considera dados ao longo de um certo período (Flick, 2013), não experimental, correlacional e qualitativa e quantitativa. Participaram 458 estudantes

universitários de diferentes cursos, respondendo a questionários sobre otimismo, resiliência acadêmica, satisfação com a vida e afetos positivos e negativos.

Os resultados indicam que muitos estudantes já pensaram em desistir do curso, enfrentando dificuldades acadêmicas como falta de tempo, problemas de aprendizado, relacionamento e questões financeiras. A pesquisa destaca a importância da rede de apoio, incluindo familiares, amigos e suporte psicológico. Além disso, os estudantes expressaram o desejo de dedicar mais tempo aos estudos.

O estudo contribui para a compreensão das adversidades enfrentadas por estudantes universitários e sugere a psicologia positiva como uma abordagem promissora para promover a resiliência e o bem-estar, visando melhorar a experiência acadêmica e reduzir a evasão no Ensino Superior.

Pereira (2022) teve como propósito, em sua dissertação, investigar a relação entre conceitos principais no contexto de estudantes do ensino superior que apresentaram possíveis indícios de dislexia: autoeficácia, *mindfulness*, autocompaixão e sintomas psicológicos, sob a perspectiva da Psicologia Positiva. Vale frisar que, nesse estudo em específico, a autora evidenciou que, conforme Adler e Seligman (2016), embora concentre-se nos elementos positivos, a Ciência da Psicologia Positiva também procura examinar a interação entre as emoções positivas e negativas de maneira integrada, contribuindo para a percepção de que essas relações podem manifestar-se de maneiras distintas para cada pessoa e em variados contextos.

O estudo explorou as contribuições da psicologia e da educação inclusiva na área da dislexia, levantou discussões acerca das interconexões potenciais entre autoeficácia, *mindfulness* e autocompaixão (Gabriely *et al*, 2020; Iskender, 2009; Stagg *et al*, 2018) na Psicologia Positiva aplicada ao ensino superior, e conduziu uma reflexão teórica sobre dislexia, inclusão e saúde mental no ambiente acadêmico. Acrescentado a isso, a autora mencionou que os estudantes enfrentaram desafios significativos durante a pandemia de Covid-19, especialmente aqueles no início de sua graduação, lidando com a transição para o ensino remoto. Os dados coletados advêm de um período crítico da crise global causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A utilização de plataformas *online* para a educação pode ter intensificado as dificuldades de adaptação tanto para ingressantes quanto para veteranos em um ambiente virtual de sala de aula (Shaw *et al*, 2022).

Na segunda fase, a autora examinou estudos empíricos sobre fatores associados à autoeficácia, ansiedade e depressão em estudantes com dislexia, revisando sistematicamente publicações sobre intervenções baseadas em *mindfulness* para esse grupo. *Mindfulness* é definido como a consciência que surge ao se voltar para o momento presente com aceitação não crítica e tem sido associado ao aumento do bem-estar hedônico e eudaimônico, aspectos fundamentais na Psicologia Positiva (Bishop *et al*, 2004; Hart *et al*, 2013; Brown; Cordon, 2009; Brown *et al*, 2007; Deci; Ryan, 2006; Ryff; Keyes, 1995). Além disso, a pesquisadora revisou a produção científica para reunir evidências sobre autocompaixão em estudantes universitários.

A seguir, dois estudos empíricos que visavam identificar possíveis sinais de dislexia foram conduzidos com estudantes de uma universidade federal brasileira para avaliar suas histórias de leitura e investigar associações entre autoeficácia na formação superior, autocompaixão, *mindfulness*

e a incidência de transtornos mentais comuns em estudantes universitários com risco de dislexia, analisando as implicações dessas variáveis.

Os resultados indicaram que os estudantes matriculados nos cursos de graduação da universidade em questão apresentaram sinais de risco para dislexia leve. Houve destaque, também, à necessidade de apoio positivo para enfrentar desafios acadêmicos, sublinhou-se a importância da autocompaixão e autoeficácia na universidade. A autocompaixão é essencial para a saúde mental, enquanto a autoeficácia teve um impacto positivo no avanço da alfabetização desses estudantes.

Por fim, mas não menos importante, apresentamos o programa ‘Universidade Positiva: Oficinas para Redução de Estresse e Ansiedade’, relatado por Guerra *et al* (2021), que consiste em uma série de oficinas que visa abordar e reduzir os níveis de estresse e ansiedade entre estudantes e profissionais universitários. Diante do aumento desses problemas no ambiente acadêmico (Estrela *et al*, 2018), o programa utiliza técnicas da Psicologia Positiva, com foco na atenção plena (*mindfulness*) (Menezes; Dell’aglio, 2009) e outras abordagens, para promover o bem-estar psicológico e emocional. O programa é estruturado em oito encontros, cada um abordando temas específicos, como atenção plena, gratidão, pensamentos automáticos, autocompaixão, resiliência, entre outros. A base teórica para as oficinas se apoia na Psicologia Positiva, de Martin Seligman (2012). O estudo não apresenta relação com a pandemia da Covid-19.

Os participantes foram divididos em grupos, como estudantes de graduação, pós-graduação e servidores docentes e técnico-administrativos. Durante os encontros, são realizadas atividades práticas, como meditações, reflexões sobre pensamentos automáticos e a promoção da gratidão. Além disso, os participantes são incentivados a realizar atividades em casa, como preencher diários de atividades diárias, praticar meditações e refletir sobre experiências positivas.

O programa baseia-se em evidências de que práticas como a atenção plena podem contribuir significativamente para a redução do estresse, ansiedade e promoção do bem-estar mental. Os temas explorados, como autocompaixão, resiliência e forças de caráter, buscam desenvolver habilidades emocionais e cognitivas que auxiliam na enfrentamento dos desafios do ambiente acadêmico. Ao longo das sessões, os participantes são encorajados a compartilhar suas experiências, desenvolvendo um ambiente de apoio mútuo. O programa encerra com uma sessão sobre resiliência, destacando a importância de aprender com experiências difíceis e desenvolver habilidades para lidar com adversidades.

Conclusão

Em suma, o ‘Universidade Positiva’ representa uma abordagem inovadora e holística para lidar com questões de saúde mental no ambiente universitário, reconhecendo os desafios específicos enfrentados por estudantes e profissionais e fornecendo ferramentas práticas para promover o bem-estar emocional e psicológico.

A partir da revisão desses estudos, trazemos os seguintes destaques quanto às contribuições

da Psicologia Positiva à pesquisas ou intervenções no âmbito da graduação:

O estudo de Brito e Soares (2023) concentra-se no bem-estar e nas forças de caráter, utilizando o modelo PERMA e as 24 forças de caráter de Peterson e Seligman. A pesquisa revela correlações positivas significativas entre a transição para a vida adulta, bem-estar e forças de caráter, com correlações negativas identificadas em relação à depressão. Ao aplicar elementos positivos, o estudo destaca a importância de intervenções personalizadas para promover o bem-estar psicológico de adultos emergentes.

Pasqualotto e Weber (2022) exploram as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários na metade de seus cursos, utilizando conceitos da Psicologia Positiva, como otimismo, bem-estar e resiliência. Definindo a Psicologia Positiva como o estudo dos aspectos positivos e saudáveis, o estudo destaca a aplicação desses conceitos na análise das adversidades acadêmicas. Além disso, sugere que a Psicologia Positiva pode ser uma abordagem promissora para promover resiliência e bem-estar, reduzindo a evasão no Ensino Superior.

A dissertação de Pereira (2022) investiga a relação entre autoeficácia, mindfulness, autocompaixão e sintomas psicológicos entre estudantes do ensino superior, destacando a perspectiva da Psicologia Positiva. O estudo examina as contribuições dessa abordagem na compreensão da dislexia, enfatizando a interação entre emoções positivas e negativas. Além disso, a autora destaca a importância da autocompaixão e autoeficácia para a saúde mental, especialmente em um contexto de pandemia.

Guerra *et al* (2021) apresentam o programa ‘Universidade Positiva’, baseado na Psicologia Positiva. Estruturado em oito encontros, o programa utiliza técnicas como mindfulness e abordagens holísticas para reduzir os níveis de estresse e ansiedade entre estudantes universitários. Ao explorar temas da Psicologia Positiva, como autocompaixão, resiliência e forças de caráter, o programa busca desenvolver habilidades emocionais e cognitivas para enfrentar desafios acadêmicos, promovendo o bem-estar psicológico. O ‘Universidade Positiva’ representa uma abordagem inovadora para lidar com questões de saúde mental no ambiente universitário, reconhecendo os desafios específicos enfrentados por estudantes e profissionais.

Considerações finais

Apesar do crescente interesse na Psicologia Positiva, é notável o pequeno número de pesquisas empíricas que a aplicam de maneira específica para promover o desenvolvimento do potencial máximo de universitários. Os estudos mencionados destacam a relevância dessa abordagem ao explorar o bem-estar, resiliência, autoeficácia e outras dimensões positivas no contexto acadêmico.

No período pandêmico e pós-pandêmico, em que os desafios enfrentados pelos estudantes universitários são tomam uma dimensão mais complexa, a aplicação prática da Psicologia Positiva torna-se ainda mais crucial. O aumento significativo de problemas de saúde mental durante a pandemia, conforme evidenciado em algumas das pesquisas aqui apresentadas, ressalta a necessidade de abordagens holísticas e preventivas. A Psicologia Positiva oferece um conjunto valioso de ferramentas para lidar não apenas com a adversidade, mas também para promover o florescimento humano.

Portanto, é imperativo que políticas públicas destinadas ao ensino superior evidenciem a importância da Psicologia Positiva, integrando-a a programas universitários para não apenas aumentar a retenção de alunos, mas também para cultivar um ambiente propício ao florescimento acadêmico e pessoal. O investimento em estratégias baseadas na Psicologia Positiva pode contribuir não apenas para a saúde mental dos estudantes, mas também para o fortalecimento do sistema educacional como um todo.

Referências

ADLER, A.; SELIGMAN, M. E. P. Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. **International Journal of Wellbeing**, v. 6, n. 1, p. 1-35, 2016. Disponível em: <<https://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/429>>. Acesso em 31 dez. 2023.

ANGST, R. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. **Psicologia Argumento**, v. 27 n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321288106_PSICOLOGIA_E_RESILIENCIA_Uma_revisao_de_literatura>. Acesso em: 30 dez. 2023.

BERGREN, M. D. Post-COVID-19: trauma-informed care for the school community. **The Journal of School Nursing**, v. 37, n. 3, p. 145, jun. 2021. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/10598405211004709>>. Acesso em: 28 dez. 2023.

BISHOP, S. R.; LAU, M.; SHAPIRO, S.; CARLSON, L.; ANDERSON, N. D.; CARMODY, J.; SEGAL, Z. V.; *et al.* Mindfulness: A proposed operational definition. **Clinical Psychology: Science and Practice**, v. 11, n. 3, p. 230-241, out. 2004. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/clipsy.bph077>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=6&totalArquivos=289>>. Acesso em 29 dez. 2023.

BRITO, A. D.; SOARES, A. B. Well-being, character strengths, and depression in emerging adults. **Front. Psychol.**, v. 14, e1238105, 20 set. 2023. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1238105/full>>. Acesso em: 30 dez. 2023.

BROWN, K. W.; CORDON, S. Toward a phenomenology of mindfulness: Subjective experience and emotional correlates. In: DIDONNA, F. (Ed.). **Clinical handbook of mindfulness**. New York: Springer, 2009, p. 59-81. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

BROWN, K. W.; RYAN, R. M.; CRESWELL, J. D. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. **Psychological Inquiry**, v. 18, n. 4, p. 211-237, 5 dec. 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10478400701598298>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

CASSIDY, S. Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. **Front Psychol.**, v. 27, n. 6, p. 1781, nov. 2015. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26640447/>>. Acesso em: 30 dez. 2023.

CHARLES, N. E.; STRONG, S.J.; BURNS, L. C.; BULLERJAHN, M. R.; SERAFINE, K. M. Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic. **Psychiatry Res.**, v. 296, p. 113706, 5 jan. 2021. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33482422/>>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CINTRA, C. L.; GUERRA, V. M. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 21, n. 3, Sep-Dec 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/Y8Z7fc66J5nsG8Wn49zty6B/#>>. Acesso em 29 dez. 2023.

CONSUNI. **Estatuto Alterado pela Resolução 357 de 20 de Outubro de 2022**. Universidade Federal do Pampa, 20 out. 2022. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2022/10/estatuto-alterado-pela-res--357-2022.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. **Journal of Happiness Studies**, v. 9, n. 1, p. 1–11, 18 nov. 2006. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-006-9018-1>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

FERNANDES, Sheyla Christine Santos *et al.* Psicologia positiva no Brasil: cenário atual e indicações futuras. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 125-134, dez. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872021000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 jan. 2024.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um Guia Para Iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

GABRIELY, R.; TARRASCH, R.; Velicki, M.; OVADIA-BLECHMA, Z. The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. **Research in Developmental Disabilities**, v. 100, p. 1–10, maio, 2020. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422220300603?via%3Dihub>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

GONÇALVEZ-BOGGIO, L. **Trauma y Pandemia: Efectos psicosociales e intervenciones clínicas**. Montevideo: Psicolibros, 2021.

GUERRA, V. M. *et al.* Universidade positiva: oficinas para redução de estresse e ansiedade. In: REPPOLD, Caroline Tozzi; HUTZ, Claudio Simon (Orgs.). **Intervenções em Psicologia Positiva: no contexto escolar e educacional**. [S.l.]: Vetor Editora, 2021. p. 311-326.

HALLIBURTON, A. E.; HILL, M. B.; DAWSON, B. L.; HIGHTOWER, J. M.; RUEDEN, H. Increased stress, declining mental health: emerging adults' experiences in college during COVID-19. **Emerg. Adulthood**, v. 9, p. 433–448, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Increased-Stress%2C-Declining-Mental-Health%3A-Emerging-Halliburton-Hill/98253798a07fc57935e7987a75aa0cf60eab9ff0?utm_source=direct_link>. Acesso em: 30 dez. 2023.

HART, R.; IVTZAN, I.; HART, D. Mind the gap in mindfulness research: A comparative account of the leading schools of thought. **Review of General Psychology**, v. 17 n. 4, p. 453–466, dec. 2013. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1037/a0035212>>. Acesso em: 31 dec. 2023.

HUPPERT, F. A.; SO, T. T. Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Soc Indic Res.* v. 110, n. 3, p. 837-861, fev. 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23329863/>. Acesso em 28 dez. 2023.

ISKENDER, M. The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in turkish university students. **Social Behavior and Personality**, v. 37, n. 5, p. 711-720, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233632782_The_Relationship_Between_Self-Compassion_Self-Efficacy_and_Control_Belief_about_Learning_in_Turkish_University_Students>. Acesso em: 31 dec. 2023.

MENEZES, C. B.; DELL'AGLIO, D. D. Os efeitos da meditação à luz da investigação científica em Psicologia: revisão de literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 2, p. 276-289, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/mZ3rqctVVfPzsZHmp9kXJBr/>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

NORRISH, J. **Positive education**: The Geelong Grammar School journey. Oxford: Oxford University Press, 2015.

PASQUALOTTO, R. A.; WEBER, L. N. D. Positive psychology on the university: a correlational study. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 1, e38211125216, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25216>>. Acesso em: 30 dec. 2023.

PEREIRA, M. D. **Autoeficácia, mindfulness, autocompaixão e sintomas psicológicos em estudantes do ensino superior com possíveis sinais de dislexia: um estudo sob o olhar da psicologia positiva**. 266 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16694/2/MARA_DANTAS_PEREIRA.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2023.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. **Character strengths and virtues**: a handbook and classification. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SELIGMAN, Martin Elias Peter. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar [recurso eletrônico]. Tradução de Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SELIGMAN, M. The President's Address by Martin Seligman. **Live Happy**, 2013. Disponível em: <<https://livehappy.com/resources/the-presidents-address-by-martin-seligman/>>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: An Introduction. **The American Psychologist**, v. 55, p. 5-14, jan. 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SELIGMAN, M.; ERNST, R. M.; GILLHAM, J.; REIVICH, K.; LINKINS, M. Positive education: positive psychology and classroom interventions. **Oxford Review of Education**, v. 35, n. 3, p. 293-311, 27 maio 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SELIGMAN, M.; SCHULMAN, P.; DERUBEIS, R.; HOLLON, S. The Prevention of Depression and Anxiety. *Prevention & Treatment*, v. 2, n.p., 1999. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/232466525_The_prevention_of_depression_and_anxiety>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SHAW, S. C. K.; HENNESSY, L. R.; ANDERSON, J. L. The learning experiences of dyslexic medical students during the COVID-19 pandemic: a phenomenological study. **Advances in Health Sciences Education**, v. 27, n. 1, p. 107–124, mar. 2022. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34533684/>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, D. F. de; BECEVELI JUNIOR, T. J.; SANTOS, V. M. dos. As soft skills mais relevantes para a transformação digital. In: CONGRESSO DE TRANSFORMAÇÃO DIGITAL, 2023, [s.l.]. **Anais [...]** 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/376203206_AS_SOFT_SKILLS_MAIS_RELEVANTES_PARA_A_TRANSFORMACAO_DIGITAL_Artigo_Cientifico_Completo>. Acesso em: 30 dez. 2023.

STAGG, S. D.; EATON, E.; SJOBLUM, A. M. Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: a mixed methods investigation. **British Journal of Special Education**, v. 45, n. 1, p. 26-42, 25 jan. 2018. Disponível em: <<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8578.12200>>. Acesso em: 31 dez. 2023.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Orthopsychiatric Association**, v. 57, n. 3, p. 316-331, jul. 1987. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1111%2Fj.1939-0025.1987.tb03541.x>>. Acesso em: 30 dez. 2023.

RYFF, C. D.; KEYES, C. L. M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 69, n. 4, p. 719–727, 1995. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/15726128_The_Structure_of_Psychological_Well-Being_Revisited>. Acesso em: 31 dez. 2023.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. U.S. Department of Education Releases “Return to School Roadmap” to Support Students, Schools, Educators, and Communities in Preparing for the 2021-2022 School Year. **U.S. Department of Education**, 2 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-releases-%E2%80%9Creturn-school-roadmap%E2%80%9D-support-students-schools-educators-and-communities-preparing-2021-2022-school-year>>. Acesso em: 29 dez. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guiding principles for recovering, building resiliency, and strengthening of immunization in 2022 and beyond**. Geneva, 2022. Disponível em: <<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/364944/9789240052772-eng.pdf?sequence=1>>. Acesso em 28 dez. 2023.

Do escritório à sala de aula: *microlearning* como potente estratégia para a educação

Marcélli Raddatz¹
Sandra Dutra Piovesan²
Valesca Brasil Irala³

Introdução

O *Microlearning* surge como uma tendência educacional contemporânea, impulsionando a motivação e a participação dos alunos por meio de recursos lúdicos desenvolvidos em curtos períodos de tempo. Ele promove a rápida e efetiva assimilação dos conteúdos ministrados, estabelecendo uma sólida relação entre teoria e prática (Wang; Towey; Ng; Gill 2021). Flexibilizam e promovem acessibilidade na aprendizagem, pois se parte da ideia de poucos comandos para obter acesso ao conteúdo.

Para isso, é necessário compreendermos que o *Microlearning* surge do meio corporativo, no qual auxilia os colaboradores a organizar-se e integrar-se nas atividades da empresa, com rápidas e concisas formações, utilizando a metodologia do *Microlearning* como aliado nessa apreensão eficaz de suas tarefas. No entanto, precisamos questionar essa metodologia quando migra para o campo educacional, trazendo consigo questões plausíveis e substanciais relacionadas à sua aplicação direta na educação (Jahnke *et al*, 2020).

É essencial reconhecer as consideráveis lacunas que se apresentam no *Microlearning* voltado

1 Mestranda em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: marcelliraddatz.aluno@unipampa.edu.br

2 Professora na Universidade Federal do Pampa | E-mail: sandrapiovesan@unipampa.edu.br

3 Professora Associada 4 na Universidade Federal do Pampa | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

à educação, especialmente relacionados à carência de caracterização, que se distancia de metodologia e migra para educação como: estratégia, ferramenta, entre outras nomenclaturas ainda não especificamente considerando o *Microlearning* em um consistente fundamento teórico (Langerither; Bolka, 2005).

Sobre essas considerações, ainda são levantadas lacunas como a escassez da dinâmica educacional, trazendo de fato essa estratégia para o contexto institucional de ensino, atendendo às demandas educacionais e desvinculando-se dos traços marcados e das características sólidas que bem atendem o campo corporativo, mas que precisa ser revisado para melhor inserir-se na área da educação, conforme consideram Sankaranarayanan *et al*, (2022). Essa desorganização assistemática vinculada a uma abordagem muitas vezes fragmentada, que necessita de objetivos claros, específicos e mensuráveis destaca lentes a problemáticas existentes que circundam o pleno desenvolvimento dessa potente estratégia no contexto educacional.

Afinal, a aplicabilidade do *Microlearning* é favorável à educação?

De acordo com os aspectos e as ideias que constituem o *Microlearning*, esse recurso foi amplamente explorado durante a crise da Pandemia da Covid-19, nas mais variadas instituições de ensino, preferencialmente no ensino superior, conforme aponta Cruz (2022). Essa ferramenta, com apoio das tecnologias, demonstra-se eficaz na valorização do tempo de estudo e atenção dos alunos, respeitando e aproveitando as possibilidades de retenção do conhecimento (Shail, 2019). A cada pequena lição explorada, o professor estimula a metacognição, a autoeficácia e a autorregulação dos estudantes, que explora esses recursos de maneira autônoma e curiosa, adquirindo uma assimilação clara, objetiva e concisa dos resultados estabelecidos, como apontam Mckee e Ntokos (2022).

A fim de contribuir com as pesquisas relacionadas às estratégias e posicionamentos acerca do microaprendizado, este estudo tem por objetivo: compreender as lacunas existentes no *Microlearning* para aplicação efetiva dessa estratégia na educação. Esses fatores constituem desafios e obstáculos que comprometem sua aplicação satisfatória nos mais variados níveis de ensino, afunilando-se ao ensino superior.

Esses entraves caracterizam-se de acordo com um modelo organizacional específico do campo corporativo, com uma estrutura voltada ao treinamento, o que deve ser didaticamente revisado ao incorporá-lo na educação. A adoção dessa abordagem recorre aspectos muito amplos, os quais precisam ser melhor especificados para cada nível do ensino, seja ele da educação básica ou no ensino superior, explorando a gama de possibilidades que o *Microlearning* apresenta por se tratar de um recurso dinâmico, flexível e de fácil acesso. Para isso, as abordagens do *Microlearning* precisam de um referencial sólido

sobre suas definições, bem como ir ao encontro do sistema educacional, adaptando o que ainda é visto como um treinamento veloz, conforme apontam Alves, André e Mendes (2020). Nesse sentido, deve se constituir como um recurso abrangente, que atenda a essa nova geração de alunos que busca por conteúdos e respostas rápidas, em um contexto globalizado, tomado por distrações e possibilidades. Sendo assim, os autores supõem que essa ferramenta é fruto de uma busca acelerada:

Na tentativa de apoiar essa audiência composta por profissionais e seus desafios em particular – o excesso de tarefas, o aumento da dispersão, a ansiedade em obter respostas rápidas e imediatas e a pouca disponibilidade de tempo para o aprendizado formal, vemos o surgimento de formatos diversos com o mesmo objetivo: capacitação em escala, rápida e efetiva (Alves; André; Méndez, 2020, p. 34).

O alinhamento entre a estrutura que constitui o *Microlearning* precisa estar de acordo com as características e objetivos educacionais, sejam elas na teoria, metodologia, ludicidade ou didática. A busca mais aprofundada das especificidades e da definição desse método desdobra-se em um cenário educacional amplo, focando olhares não somente para as estratégias de ensino, como também as ferramentas digitais e suas potencialidades na educação, colaborando com lacunas existentes e moldando a abordagem às necessidades das instituições.

Os benefícios e limitações do *Microlearning*: uma visão detalhada

Precisamos compreender, que, embora atrativa, há uma linha muito tênue entre o uso adequado das estratégias de *Microlearning*. Ele pode ser implementado valendo-se de objetivos claros, mensuráveis e compactos ou pode se valer de atividades fragmentadas e sem dada continuidade ou interdisciplinaridade, ou seja, é necessário que o profissional que aplica essa abordagem em sala de aula compreenda a intencionalidade da utilização desse recurso. O *Microlearning* não pode ser interpretado como uma atividade isolada, mas, ao contrário, deve reforçar o trabalho multidisciplinar da aprendizagem (Gill *et al*, 2020).

Para que seja possível visualizarmos de maneira simplificada, o Quadro 1 demonstra benefícios e as limitações apresentadas durante as abordagens utilizando as estratégias de *Microlearning*, representando o interesse e as preocupações que circundam os profissionais da educação ao incorporá-lo em sua prática escolar, conforme Buchem e Hemelmann (2010):

Quadro 1. Benefícios e Limitações sobre o uso do *Microlearning* na educação

Benefícios	Limitações
Reforça rapidamente os conhecimentos e competências adquiridos na prática.	Não possui características e/ou nomenclaturas definidas para a educação.
Feedbacks e retornos avaliativos imediatos.	Escassez de plataformas que atendam aos designs instrucionais do <i>Microlearning</i> .
Capacidade de acessar o mesmo conteúdo inúmeras vezes.	Conteúdo fragmentado: pouco ou sem contextualização com o cenário.
Promove a autoeficácia e a autoregulação da aprendizagem.	Carência didática para abordar as necessidades educacionais.
Integra os conteúdos da vida cotidiana.	Muito voltado ao ensino acadêmico universitário e ao ensino de adultos.
Baixo custo para aplicação dessa abordagem.	Dependente de recursos tecnológicos.
Flexibilidade no ensino	Escassez em formação acadêmico-profissional e formação continuada para professores e profissionais da educação.
Valorização do tempo/aulas curtas e objetivas.	Baixo índice de treinamento de alunos para utilização das ferramentas digitais.
Processo educacional personalizado.	Pouca disseminação sobre as estratégias de <i>Microlearning</i> .

Fonte: elaborado a partir de Buchem e Hemelmann (2010).

Dessa forma, podemos perceber que o *Microlearning* se torna atrativo e vem ganhando destaque na educação por se tratar de uma abordagem flexível, bem como um método que reflete as necessidades dos alunos dessa nova geração (Mezzaroba; Carriquiriborde, 2020) e que acompanha os avanços tecnológicos. O *Microlearning* tem demonstrado uma crescente aceitação na esfera educacional, o que impulsiona uma série de fatores, que transformam e atendem demandas nas instituições, como o ensino personalizado, conforme aponta Zarshenas *et al* (2022). A estrutura modular do *Microlearning* permite que os alunos selecionem e personalizem o conteúdo de acordo com suas necessidades específicas. Os módulos curtos e focados em tópicos possibilitam aos estudantes a escolha de quando, o que e como aprender.

Em termos de engajamento, o formato conciso e interativo do *Microlearning* se destaca. A inclusão de elementos multimídia, como vídeos curtos, quizzes interativos e infográficos, contribui para manter o interesse dos alunos e estimula a participação ativa no processo de aprendizado, como aponta Palazón Herrera (2015).

Além disso, a abordagem de *Microlearning* apresenta-se como uma opção mais acessível em termos financeiros. A criação e implementação de cursos nesse formato geralmente demandam menos recursos em comparação com abordagens tradicionais de aprendizado, tornando-o atrativo para instituições que buscam eficácia dentro de restrições orçamentárias, como menciona Cruz (2022). No entanto, como contraponto, é necessário compreender a precariedade de inúmeras escolas no que diz respeito aos recursos tecnológicos, bem como formação especializada e formação acadêmico-profissional que possibilite um satisfatório rendimento dos alunos com apoio das estratégias de *Microlearning*.

A revisão dessas lacunas representam a otimização dessa potente estratégia para a educação, visto que este estudo não aborda questões sobre o certo ou errado, mas contribui com a transição dessa metodologia para o ensino propriamente dito. Assim como na avaliação, pauta essa que merece destaque dentro dessa estratégia, pois os métodos tradicionais de avaliação podem não ser diretamente aplicáveis ao *Microlearning*, conforme apontam García-Mendoza e Corral-Joza (2021). A mensuração eficaz do aprendizado em módulos curtos pode requerer abordagens inovadoras de avaliação, incluindo a avaliação contínua e formativa, para garantir uma compreensão precisa do progresso do aluno.

Para otimizar a utilização do *Microlearning* na educação, é importante abordar questões relacionadas à profundidade do conhecimento, fragmentação, interatividade, avaliação, acessibilidade e personalização. Uma abordagem equilibrada, que integre elementos do *Microlearning* com estratégias pedagógicas mais ligadas às metodologias ativas, podendo proporcionar uma experiência de aprendizado mais completa e eficaz.

Considerações finais

Em resumo, a ascensão do *Microlearning* na educação é justificada por sua capacidade de se adaptar às demandas dos alunos contemporâneos, oferecendo aprendizado personalizado, eficiente, acessível e envolvente. No entanto, algumas lacunas precisam ser elucidadas a fim de potencializar o uso dessas estratégias na educação, como mencionam Kasuma *et al* (2021). Partindo da concepção da valorização profissional, para que essas abordagens estejam dentro das salas de aula, a disseminação dos benefícios dessa ferramenta precisam ser compartilhados, bem como incorporá-los às formações escolares, fornecendo formações acadêmicos-profissionais específicas sobre esse tópico.

Para que o professor, assim como o aluno, trabalhe com êxito, as escolas precisam estar amparadas de recursos materiais que auxiliem nas demandas exigidas para a aplicação do *Microlearning*, bem como um suporte especializado para o uso desses recursos como profissionais da tecnologia de informação. Esse é um processo que caminha a passos lentos, que deve ser respeitado e não implantado como um corpo estranho, mas com a devida proximidade e contextualização, como

mencionam Blinov e Rodichev (2022).

O modelo educacional precisa perceber que esse sistema corporativo que treina colaboradores de maneira rápida e efetiva não tem espaço em uma educação que respeita e valoriza o tempo de aprendizagem do seu aluno (Folha; Monteiro, 2017), assim como compreende os processos teóricos, didáticos e metodológicos essenciais que circundam às necessidades específicas do campo educacional.

Partindo do princípio, é necessário que o *Microlearning* possua, acima de tudo, características específicas a educação e que saibamos afinal compreender o que sobrou dessa transição aos sistemas de ensino: metodologia, recurso, método, ferramenta ou abordagem?

A educação precisa questionar-se sobre o que é imprescindível que seja modificado e adequado a sua finalidade educacional e formativa e então contribuir com esses pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos Wang e Bakhet, (2020).

A visualização dessas carências relacionadas à aplicabilidade do *Microlearning* atrai a atenção da comunidade acadêmica e científica, o que demonstra possíveis e positivos avanços sobre esse método e suas definições. A pandemia do Covid-19 acelerou esse processo e lançou lentes a problemáticas já existentes no contexto educacional, reforçando ainda mais o uso das tecnologias digitais.

Essa nova forma de organizar o conteúdo e ofertar aos alunos vai ao encontro dos novos conceitos didáticos cognitivos e a nova geração de alunos que adentra as salas de aula, os chamados alunos nativos digitais, bem relacionados com as tecnologias e sedentos por respostas rápidas e informações focadas, podendo ser emitidas até mesmo em vídeos de 1 minuto nas redes sociais.

A contradição entre o rápido e o eficaz é o que muitas vezes causa conflito e dúvidas na transição desse método do meio corporativo para a educação, pois, na educação, não estamos treinando alunos, mas proporcionando vivências, experimentações e possibilidades, sendo demonstradas as representações dos processos da aprendizagem e preparando esse aluno para as mais variáveis situações do cotidiano (Alves, 2020). Esse processo é facilitado com o uso de ferramentas adequadas, lúdicas e informativas.

A avaliação da microaprendizagem nos conduz a uma compreensão mais profunda das limitações inerentes às abordagens rápidas, apesar de sua fundamentação pedagógica sólida em contextos específicos. Simultaneamente, essa análise efetivamente destaca os riscos que surgem quando questionamos práticas pedagógicas tradicionais no âmbito do ensino e da formação profissional.

A reflexão crítica sobre o *Microlearning* nos alerta para os perigos subjacentes à negligência do movimento emergente que busca alinhar o pensamento pedagógico com as complexidades sociais da transformação digital. Ignorar essa convergência pode resultar em lacunas significativas na preparação dos alunos para os desafios contemporâneos, visto que a transformação digital permeia cada vez mais todas as esferas da educação e do trabalho. Portanto, a análise da microaprendizagem não apenas expõe suas limitações práticas, mas também destaca a importância de uma abordagem integrada e consciente das mudanças pedagógicas necessárias para enfrentar os impactos da era digital em constante evolução.

Assim para responder ao objetivo proposto: compreender as lacunas existentes no *Microlearning*

para aplicação efetiva dessa estratégia na educação, o método precisa compreender suas potencialidades e ampliar seus testes nos mais variáveis níveis de ensino, como por exemplo, dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio e Superior.

O design instrucional é uma excelente ferramenta que contribui com as práticas de *Microlearning* e possibilita um atendimento personalizado e objetivo aos resultados esperados.

Embora ainda haja algumas lacunas na aplicação desse método, as considerações finais sobre o *Microlearning* envolvem uma análise abrangente dos benefícios dessa prática educacional, destacando sua pertinência e eficácia, especialmente à luz das experiências durante a pandemia. Durante a pandemia, o *Microlearning* emergiu como uma solução valiosa para superar desafios relacionados ao ensino remoto. A natureza fragmentada e acessível dessa prática facilitou a continuidade do aprendizado, mesmo em condições adversas. Isso ressalta sua adaptabilidade a situações imprevisíveis, destacando-o como uma ferramenta resiliente na promoção da educação contínua.

A despeito das lacunas, como a possibilidade de uma compreensão superficial em alguns casos, é importante reconhecer que nenhuma abordagem educacional é isenta de desafios. O microaprendizado, quando utilizado de maneira complementar e estrategicamente integrado a outras práticas pedagógicas, pode ser uma ferramenta valiosa no repertório do educador.

Em conclusão, o *Microlearning* se destaca como uma estratégia educacional vantajosa, oferecendo flexibilidade, eficiência temporal, adaptabilidade e engajamento. A pandemia, ao evidenciar a sua utilidade, serve como um catalisador para a adoção mais ampla dessa prática. Ao encorajar os educadores a explorar e integrar o *Microlearning* em seus métodos de ensino, podemos avançar em direção a uma educação mais adaptável e eficaz, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Referências

ALVES, Marissol Mello. **Microlearning: possibilidades e desafios na educação corporativa**. 2020. Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Inteligência e Design Digital. São Paulo, 2020.

ALVES, M.; ANDRÉ, C. F.; MÉNDEZ, N. D. D. Microlearning na educação corporativa e em tempos de Geração c. **Revista intersaberes**, v. 15, n. 34, 2020.

BLINOV V; Sergeyev I; RODICHEV N. **Education and science: Micro-learning - from business to education: a promising direction for the development of didactics**. 2022.

BUCHEM, I.; HAMELMANN, H. Microlearning: a strategy for ongoing professional development. **eLearning Papers**, n. 21, p. 1-15, 2010.

CRUZ, E. P. F.; GOMES, G. R. R.; AZEVEDO FILHO, E. T. Microlearning as a new techno-pedagogical approach: A review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 6, 2022.

FOLHA, Débora; MONTEIRO, Gláucia. Terapia ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 202-220, 2017.

GARCÍA-MENDOZA, Diógenes; CORRAL-JOZA, Karen. El microaprendizaje y su aporte en la habilidad de concentración en estudiantes de bachillerato. **Revista Innova Educación**, v. 3, n. 4, p. 28-39, 2021.

GILL, A. S. *et al.* **The Future of Teaching Post-COVID-19: Microlearning in Product Design Education**. In: IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, TALE, Japan, p.780-785, 2020.

JAHNKE, Isa; LEE, Yen-mei; PHAM, Minh; HE, Hao. Unpacking the Inherent Design Principles of Mobile Microlearning. **Technology, Knowledge and Learning**, v. 25, n. 3, p. 585–619, set. 2020.

KASUMA, Shaidatul Akma Adi; AKHIAR, Ayuni; HARON, Haeza; FESAL, Sharifah. University Students' Perceptions of Motivation, Attitude, and Self-Efficacy in Online English Language Learning. **Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities**, v. 29, n. 4, p. 2763–2784, 14 dez. 2021.

LANGREITER, Christian; BOLKA, Andreas. **Snips & Spaces: Managing Micro learning**. In: Proceedings of the Microlearning Conference, Innsbruck, Austria, 23-24 Jun. 2005.

MCKEE, Connor; NTOKOS, Konstantinos. Online microlearning and student engagement in computer games higher education. **Research in Learning Technology**, p. 30, 2022.

MEZZAROBBA, Cristiano; CARRIQUIRIBORDE, Nicolas. Teoria e prática: questões imprescindíveis à prática educativa. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v.5, n.3, p.1-20, 2020.

PALAZÓN HERRERA, José. Aprendizaje móvil basado en microcontenidos como apoyo a la interpretación instrumental en el aula de música en secundaria. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación**, p. 46, 119-136, 2015.

SANKARANARAYANAN, Rajagopal; LEUNG, Javier; ABRAMENKA-LACHHEB, Victoria; SEO, Grace; LACHHEB, Ahmed. Microlearning in Diverse Contexts:A Bibliometric Analysis. **TechTrends**, p. 1-17, 2022.

SHALKA, John. Conceptual Framework of Microlearning-Based Training Mobile Application for Improving Programming Skills. **IMCL**, v.725 p. 213-224, fev. 2018.

SHAIL, Mrigank S. Using micro-learning on mobile applications to increase knowledge retention and work performance: a review of literature. **Cureus**, v. 11, n. 8, 2019.

WANG, Tianchong; TOWEY, Dave; NG, Ricky YUK-KWAN; GILL, Amarpreet Singh. Towards Post-Pandemic Transformative Teaching and Learning: Case Studies of Microlearning Implementations in Two Post-Secondary Educational Institutions. **N Computer Science**, v. 2, n. 4, p. 271, jul. 2021.

ZARSHENAS, Landan; MEHRABI, Manoosh; KARAMDAR, Leila; Keshavarzi, Hasan Keshavarzi; KESHTKARAN, Zahra. The effect of micro-learning on learning and self-efficacy of nursing students: An interventional study. **BMC Medical Education**, v. 22, n. 664, 2022.

Inovando o ensino de Geometria com o uso do Kahoot: um relato de experiência no Programa Residência Pedagógica

Pablo Ferreira Pereira¹
Tatiane Goulart Coelho²
Leandro Blass³
Valesca Brasil Irala⁴
Anderson Luís Jeske Bihain⁵

Introdução

A formação inicial de um professor é uma jornada que se desdobra desde o embasamento teórico até a prática docente, quando a teoria é retroalimentada pela ação docente. Normalmente são os estágios curriculares onde essa interrelação se mostra mais presente, mas também, no contexto brasileiro, esse espaço, na última década, têm sido também oportunizados em programas nacionais, tais como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica.

Segundo Borssoi (2008), a experiência em sala de aula é fundamental na formação docente, permitindo que o aluno reelabore/ressignifique o conhecimento adquirido, compreenda o ambiente escolar e a realidade da sala de aula. Durante esse processo, o acadêmico identifica suas habilidades em conduzir uma turma, adaptando-se a imprevistos e reformulando planos de aula conforme necessário (Borssoi, 2008).

1 Mestrando pela Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé | E-mail: pablopereira.aluno@unipampa.edu.br

2 Graduada pela Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé | E-mail: tatianecoelho.aluno@unipampa.edu.br

3 Professor Doutor da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé | E-mail: leandrobllass@unipampa.edu.br

4 Professora Doutora da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

5 Professor Dr. da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé | E-mail: andersonbihain@unipampa.edu.br

Os desafios enfrentados por acadêmicos de Matemática quando realizam as primeiras experiências na docência incluem o desengajamento dos alunos nas tarefas e atividades, atribuído a questões pessoais, relações familiares e até mesmo à metodologia tradicional de ensino. Pacheco e Andreis (2018) destacam a importância do professor qualificado e da infraestrutura escolar adequada para superar esses obstáculos, enquanto D'Ambrósio (1989) ressalta os limites da abordagem expositiva, modelo ainda dominante nos contextos escolares que conhecemos.

Neste capítulo, apontamos o Programa Residência Pedagógica, de âmbito nacional no campo das políticas públicas, como um meio de aperfeiçoamento e capacitação aos discentes de licenciaturas, proporcionando experiências práticas e autonomia aos futuros professores na elaboração de planos de aula inovadores, sob supervisão de docentes universitários e professores de escola experientes.

Este trabalho trata de um relato de experiência de ações do Programa Residência Pedagógica que ocorreu no Colégio Estadual Professor Waldemar Amoretty Machado, em Bagé/RS, com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. O ambiente escolar oferecia uma estrutura completa, incluindo salas amplas, refeitório, biblioteca, laboratório de ciências e uma sala de *netbooks* equipada com projetor.

Com a infraestrutura da escola foi possível explorar diferentes abordagens para o ensino de Geometria Plana e Geometria Espacial, sendo que, nessas ocasiões utilizamos o laboratório de informática para podermos acessar a plataforma Kahoot. Essa escolha permitiu desenvolver atividades colaborativas, focadas na resolução de problemas, proporcionando uma alternativa envolvente para a fixação de conteúdo, diferenciando da abordagem tradicional de simplesmente copiar e resolver exercícios mecanicamente.

A importância do uso de tecnologias na sala de aula e como essas ferramentas podem ser eficazes no processo educativo são temas fundamentais. O desenvolvimento das habilidades cognitivas humanas está intrinsecamente ligado às tecnologias de informação e comunicação, redefinindo a forma como pensamos, agimos e aprendemos. Essa interrelação tem sido mais evidente para as novas gerações, as quais não demonstram engajar-se em nada que não tenha um aparato tecnológico, muito menos no âmbito dos estudos escolares e/ou acadêmicos.

Na esfera educacional, a tecnologia desempenha um papel crucial na atualidade, oferecendo suporte pedagógico significativo, o que se mostrou ainda mais evidente depois da pandemia da Covid-19. Contudo, seu uso demanda preparação cuidadosa para evitar desperdício de recursos, bem como limitar-se a apenas motivar os estudantes, sem correspondência no campo da aprendizagem. Estamos diante de um momento complexo sobre o papel da escola e das instituições em geral, mas que também abre oportunidades para abordagens metodológicas inovadoras, especialmente com a influência da Internet (Andrade, 2011), principalmente com a usabilidade dos dispositivos móveis, cada vez mais difundidos entre crianças e adolescentes.

O Kahoot, uma plataforma digital interativa educacional, emerge como uma ferramenta valiosa. Possibilita a criação de jogos com diversos elementos multimídia, como textos, imagens,

vídeos e áudios. Disponibiliza opções gratuitas, como Quiz e Verdadeiro ou Falso. Funcionalidades adicionais são mediante assinatura. Configurável em termos de tempo e pontuação, o Kahoot destaca-se pela facilidade de acesso, exigindo apenas um PIN do criador para participação. É uma plataforma intuitiva tanto para alunos quanto para professores.

As opções Quiz e Verdadeiro ou Falso podem ser usadas de maneira combinada em um mesmo jogo, em que, com o acerto de cada alternativa, pode-se pontuar. Entretanto, a diferença entre elas é a seguinte: no Quiz será apresentada uma questão e os participantes terão quatro alternativas para escolher como resposta. Já na opção de Verdadeiro ou Falso, os participantes respondem se a afirmação presente na questão é verdadeira ou falsa; assim, só há duas alternativas de escolha para os participantes. Nessas duas opções gratuitas, o elaborador do jogo pode construir suas próprias questões ou escolher questões já prontas.

Na seção seguinte, apresentamos a metodologia adotada nas aulas, seguida do referencial teórico que embasa a experiência e, após, dos resultados e discussões. Por fim, as considerações finais do relato.

Metodologia

As atividades desenvolvidas utilizando a plataforma Kahoot tinham como propósito principal auxiliar os alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio na consolidação dos conhecimentos relacionados à Geometria Plana, mais especificamente, à área das regiões planas. Inicialmente, criou-se um jogo no Kahoot contendo treze exercícios de múltipla escolha. Os alunos dispunham de um a três minutos para selecionar a alternativa correta, variando conforme a complexidade do exercício. Além disso, a pontuação era afetada pelo tempo de resposta, incentivando a agilidade.

A plataforma Kahoot permitiu ao professor ter controle durante a atividade, possibilitando visualizar o número de acertos e as alternativas marcadas a cada questão, mantendo o anonimato dos alunos. Esse recurso viabilizou momentos de questionamento e esclarecimento de dúvidas após cada questão. Posteriormente, o professor pôde analisar o desempenho da turma como um todo, a porcentagem de acertos por exercício, as respostas de cada grupo e o tempo dedicado a cada questão. Essa análise pós-atividade oferece insights sobre as áreas do conteúdo que demandam mais atenção, orientando revisões futuras em sala de aula.

A aplicação da atividade ocorreu na ‘sala dos nets’ da escola, um ambiente equipado com mesas em grupo e netbooks para estudo. O acesso às atividades do Kahoot foi feito por meio de um projetor portátil fornecido pela escola, mediante agendamento prévio.

Para fomentar a colaboração entre os alunos, a atividade demandou a formação de grupos com até três participantes. Cada grupo assumiu a responsabilidade de distribuir tarefas, garantindo que cada aluno desempenhasse um papel específico para maximizar a pontuação e se destacar em

relação aos demais grupos. Essa abordagem promoveu um espírito de equipe entre os estudantes. Reiteramos a validade dessa estratégia, pois em um modelo verdadeiramente ativo de aprendizagem, as atividades primordiais devem promover a socialização e não o reforço de uma visão individualista sobre o aprender, muito arraigada ainda nos contextos escolares.

A primeira atividade foi estruturada com base em uma habilidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a (EM13MAT07), que aborda o emprego de diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície, com ou sem o apoio de tecnologias digitais. O foco era deduzir expressões de cálculo para aplicá-las em situações reais, como o remanejamento e a distribuição de plantações, entre outros.

Na segunda atividade realizada com o Kahoot, foram criadas catorze questões envolvendo Geometria Espacial, abordando temas como a relação de Euler, poliedros, prismas e as fórmulas dos paralelepípedos e cubos. Essa atividade, com questões objetivas, teve um tempo mais estendido, variando de um minuto e meio a quatro minutos por questão. Os alunos foram organizados em duplas e trios, formando um total de cinco grupos. O objetivo permaneceu em fixar os conteúdos aprendidos em sala de aula, promovendo simultaneamente o processo de socialização e cooperação entre os alunos.

Referencial Teórico

O uso de jogos no ensino representa uma abordagem pedagógica em ascensão devido à sua capacidade de envolver os alunos de maneira ativa e motivadora, resultando em uma aprendizagem mais significativa. Conforme destacado por Prensky (2012), os jogos oferecem um ambiente de aprendizado envolvente, contribuindo para a construção do conhecimento de maneira lúdica e estimulante. Além disso, demonstram eficácia no desenvolvimento de habilidades socioemocionais cruciais, como colaboração, resiliência e criatividade, fundamentais para a formação integral dos estudantes em qualquer nível de ensino.

Outro fato sobre os jogos digitais é que proporcionam aos estudantes a oportunidade de desenvolver novos saberes. Dessa forma, os jogos fazem com que habilidades cognitivas sejam utilizadas em diferentes situações e níveis que um jogo pode apresentar. Além disso, um jogo pode ser utilizado com três propósitos educacionais: motivar, ensinar e lembrar (Pimentel, 2021).

Quando os jogos são utilizados para motivar, eles são apresentados antes dos conceitos teóricos e têm como objetivo instigar os alunos à necessidade de aprender os conceitos para poder resolver o que é apresentado no jogo. Já o uso para ensinar, os jogos apresentam os conceitos enquanto o aluno vai praticando; assim, o aluno tem seu primeiro contato com o conteúdo dentro do jogo. E, por fim, para lembrar, os jogos têm como objetivo revisar e reforçar os conceitos que já foram apresentados em um momento anterior (Pimentel, 2021).

A abordagem de ensino baseada em jogos encontra respaldo na perspectiva pedagógica de Paulo Freire, que preconiza o papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem, promovendo o diálogo, a reflexão e o desenvolvimento de habilidades como autonomia e pensamento crítico (Freire, 1996). Os jogos, nesse contexto, proporcionam um ambiente propício para a prática dessas habilidades, incentivando a tomada de decisões, a resolução de problemas e a colaboração em equipe.

A introdução de jogos em sala de aula não apenas alinha-se à visão de Freire, mas também aborda desafios contemporâneos da educação, como a necessidade de atualizar práticas pedagógicas para atender às demandas dos alunos atuais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Ao incorporar elementos de jogos, como regras, objetivos e *feedback* dos participantes, Silva, Sales e Castro (2019) ressaltam que os professores podem criar um ambiente diversificado de aprendizado, engajando os alunos e capacitando-os para enfrentar desafios acadêmicos e sociais.

A rápida evolução tecnológica e a afinidade dos jovens com inovações demandam dos professores uma constante atualização para evitar métodos hoje já ineficazes. É imperativo integrar novas tecnologias nas aulas, sendo a adaptação às ferramentas digitais essencial para um ensino contemporâneo mais adequado ao perfil dos estudantes. O avanço tecnológico fora da escola impacta a educação, pois as crianças, mesmo ainda não alfabetizadas, já são letradas digitalmente.

O processo educativo, intrinsecamente vinculado à interação entre alunos, professores e recursos, beneficia-se da inclusão de novos recursos, enriquecendo a mediação pedagógica e aprimorando o ensino, ainda que muitos docentes sejam reticentes e temerosos à incorporação das ferramentas e dispositivos digitais em sala de aula. A interação com o ambiente facilita a eficácia do processo, permitindo a implementação de novas abordagens educacionais (Silva; Prates; Ribeiro, 2016), além de novos sentidos às experiências educativas por parte dos estudantes, os quais, cada vez mais, mostram-se entediados com os ambientes institucionais formais.

Dentro desse contexto, o Kahoot é uma entre tantas plataformas online que viabiliza criar jogos educacionais de forma intuitiva e rápida, representando uma inovação na forma de mediar os conteúdos em sala de aula. Com a necessidade mínima de um projetor, celulares ou *notebooks* para os alunos e uma rede de internet para acessar a plataforma, o Kahoot proporciona uma experiência educacional dinâmica e interativa, utilizando parâmetros diferentes do que os estudantes estão acostumados nas aulas da Educação Básica, na sua maioria.

Resultados e Discussão

A proposta inicial era realizar a atividade no Kahoot apenas uma vez, visando oferecer uma alternativa engajadora para fixar o conteúdo de Geometria Plana. A apresentação prévia das atividades expostas no quadro branco em sala de aula indicava desinteresse por parte dos alunos. Ao introduzir o jogo no Kahoot, realizado em grupos, notou-se uma significativa interação e engajamento, alimentados

pela competitividade inerente ao jogo, o que os motivou a querer se destacar frente aos outros grupos.

Na Figura 1, capturou-se o momento de engajamento dos alunos durante a atividade do Kahoot sobre Geometria Plana. A participação efetiva gerou um efeito positivo, evidenciado pela solicitação de novas atividades na plataforma, não apenas pelos participantes, mas também por aqueles que inicialmente não se engajaram.

Figura 1. Alunos na atividade do Kahoot sobre Geometria Plana

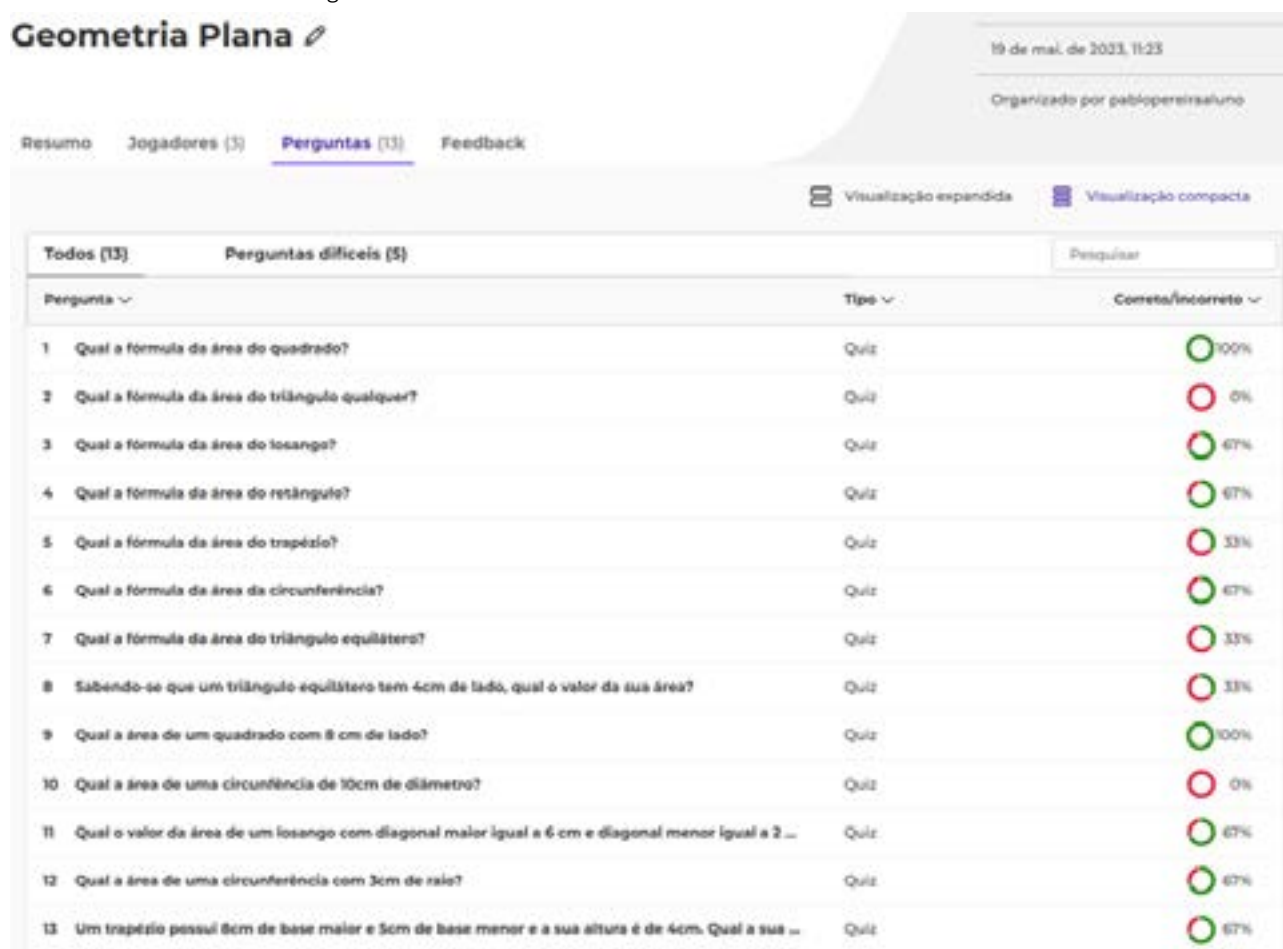


Fonte: elaborado pelos autores.

A Figura 2 exibe o relatório do Kahoot, detalhando a porcentagem de acertos em cada questão da atividade sobre Geometria Plana. Essa ferramenta do relatório proporciona ao professor identificar de uma forma mais ampla como foi o aproveitamento dos discentes em cada questão. Assim, possibilita um feedback imediato, que pode ser usado pelo professor para verificar quais partes do conteúdo os alunos tiveram mais dificuldade e que podem ser revisadas nas aulas posteriores ou na mesma oportunidade. O que foi identificado quando utilizado é que alguns conceitos ficaram confusos entre os alunos, já que nenhum dos estudantes acertou as questões, como, por exemplo, a questão 2 e 10 da atividade. Em contrapartida, houve também questões que todos acertaram, sendo elas a 1 e a 9. De

uma forma geral, identificou-se que os alunos oscilaram durante as questões, mas obtiveram um bom aproveitamento durante a atividade.

Figura 2. Relatório do Kahoot Sobre a Atividade de Geometria Plana



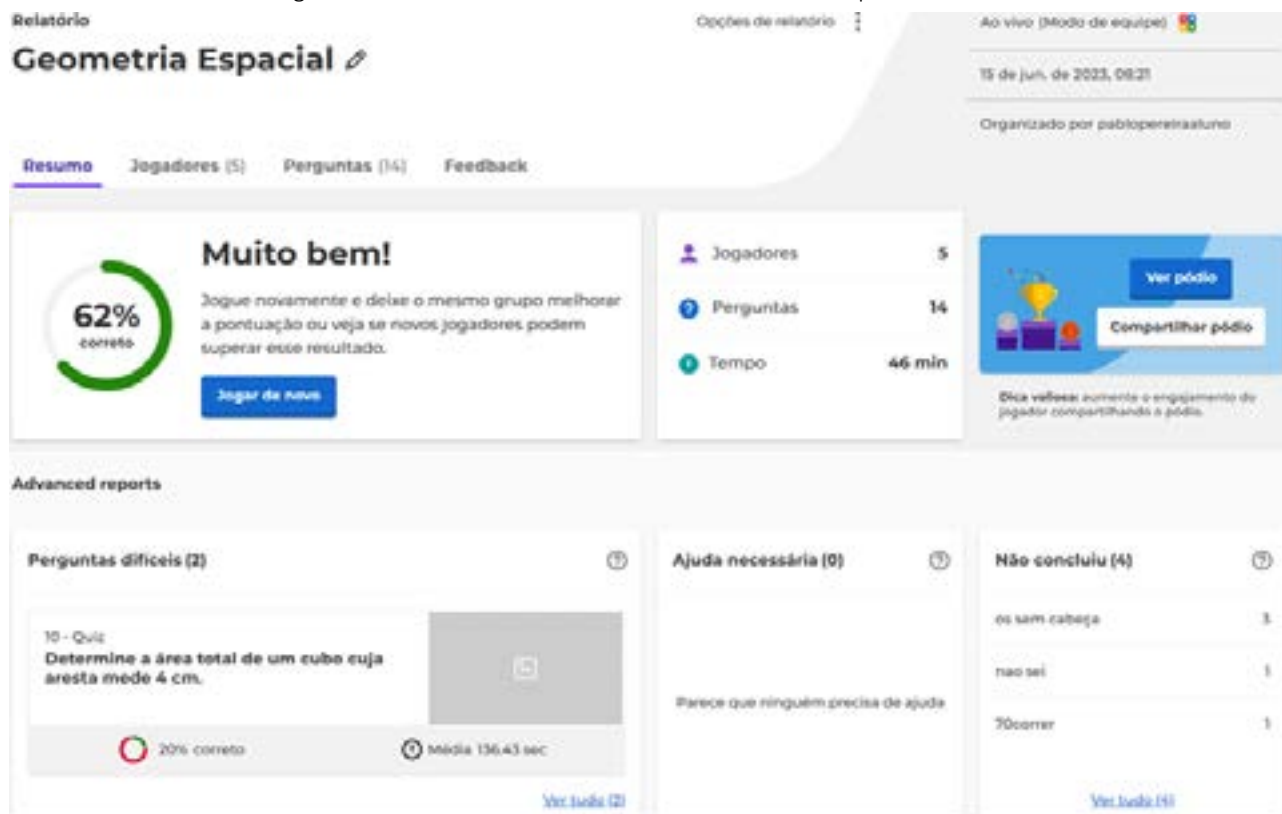
Fonte: elaborado pelos autores.

Já a Figura 3 fornece uma visão abrangente da atividade de Geometria Espacial, apresentando a porcentagem de acerto global, o número de jogadores, perguntas realizadas e o tempo total da atividade, além de categorizar a dificuldade das questões.

Um fato interessante sobre esse resumo é a constatação da data e horário que a atividade foi realizada. Isso possibilita com que o professor tenha um 'comprovante' da atividade, caso precise demonstrar a sua aplicação para um supervisor, por exemplo.

Com isso, foi possível identificar que houve 2 questões que os alunos tiveram mais dificuldade, sendo elas a 6 e a 10, as quais apenas 20% dos alunos acertaram. Sendo que a questão que fica mais evidente no resumo como de difícil resolução é a 10, pois nela os alunos demoraram mais tempo para respondê-la em comparação a 6.

Figura 3. Relatório Geral da Atividade sobre Geometria Espacial no Kahoot



Fonte: elaborado pelos autores.

Na segunda atividade, a interação dos alunos com a plataforma foi ainda mais expressiva, impulsionada pela recente aquisição de familiaridade com o Kahoot. Notou-se que os alunos buscavam constantemente as respostas, mesmo que isso compromettesse o tempo e, conseqüentemente, a pontuação. A ênfase era pontuar e a cautela ao responder era evidente. De acordo com Junior (2017), são algumas vantagens dos jogos na educação: aumento de motivação, pois gera maior engajamento durante a atividade e também melhoram seus raciocínios quando enfatizam a relação de acertar as questões e tentar gerenciar o tempo da questão para poder conseguir pontuar.

Os resultados indicaram um aproveitamento de 53% na atividade de Geometria Plana, com uma duração de 21 minutos. Já a atividade de Geometria Espacial alcançou uma média de 62%, em um tempo de 42 minutos, o dobro em comparação à primeira atividade. Isso sugere um empenho dos alunos até o último segundo na busca por respostas para pontuar.

Figura 4. Construção da Atividade de Geometria Espacial no Kahoot



Fonte: elaborado pelos autores.

A percepção global revela que o uso da tecnologia e da plataforma contribuiu para a compreensão do conteúdo. Os alunos demonstraram um comprometimento constante em acertar as questões, contrastando com a dinâmica observada em sala de aula no modelo tradicional. Além disso, as atividades melhoraram a coesão da turma, reduzindo subgrupos previamente identificados e incentivando a interação entre os alunos, inclusive desafiando-se mutuamente. Essas características vão ao encontro das vantagens trazidas por Baumgartel (2016), na qual ela cita que os jogos podem ser usados como fixador de conceitos já aprendidos, trazendo conceitos novamente, mas de uma forma motivadora. Aprender a tomar decisões, algo que foi constatado nas atividades, pois os alunos, na segunda atividade, avaliavam qual seria a estratégia dentro do jogo.

A socialização também foi observada, pois também foi algo presente nas atividades, por trabalharem em equipes. E, por fim, a possibilidade de o professor identificar rapidamente as dificuldades dos alunos, algo que foi possível por meio dos relatórios que a plataforma disponibiliza. As observações realizadas corroboram a pesquisa de Carneiro (2020, p. 97), que ressalta que o “Kahoot! pode ser usado como ferramenta de apoio ao ensino e ao processo avaliativo, por meio de questionários dinâmicos e com *feedbacks* imediatos, o que possibilita discussões sobre os conteúdos”.

Esses resultados reforçam a ideia de que a incorporação de tecnologias educacionais, como o Kahoot, pode ser uma ferramenta eficaz para engajar os alunos, melhorar a compreensão do conteúdo e promover uma atmosfera mais colaborativa e participativa em sala de aula. Assim como enfatiza Carlos *et al* (2021), uma das potencialidades diagnosticadas no estudo do uso do Kahoot para ensino de Geometria é um maior engajamento dos estudantes por meio da promoção da motivação, devido aos

elementos de *games*, tais como competição, pontuação e desafios. Dessa forma, podem ser retomados os conteúdos e realizada a mediação do professor para qualificar o ensino.

Considerações finais

A experiência vivenciada no Colégio Professor Waldemar Amoretty Machado, por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP), revelou-se um marco significativo no processo de desenvolvimento da docência do professor novato. O contato direto com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio proporcionou uma experiência valiosa, a qual permitiu entender mais sobre as dinâmicas e desafios presentes em sala de aula. A observação atenta do comportamento dos alunos evidenciou a importância de estratégias inovadoras para promover um ambiente educacional mais dinâmico e participativo.

A utilização do Kahoot como ferramenta tecnológica revelou-se uma alternativa eficaz para superar desafios comumente encontrados no ensino tradicional. A interação dos alunos com a plataforma não apenas fortaleceu o entendimento dos conteúdos de Geometria Plana e Espacial, mas também estimulou a cooperação e a socialização entre eles. A competitividade saudável gerada pelos jogos despertou um interesse renovado pelo aprendizado, evidenciado pelo entusiasmo demonstrado pelos alunos, que buscaram continuamente novas oportunidades para desafiar seus colegas.

Essa experiência deixa abertas possibilidades para aprofundar a integração de metodologias ativas e o uso de tecnologias em sala de aula. A busca por uma abordagem inovadora no processo de ensino e aprendizagem se revelou não apenas benéfica para a compreensão dos conteúdos, mas também como um meio eficaz de desenvolver habilidades essenciais, como a cooperação e a socialização, entendidos como grandes desafios nos espaços educativos.

É válido ressaltar que em muitos contextos educacionais o uso dessas ferramentas já são corriqueiros, mas em outros, como no caso relatado, ainda apresentam elementos inovadores, dada a dominância de um modelo mais tradicional. É importante mencionar que para além da ferramenta e sua potência de engajar os estudantes, há o propósito educativo e a possibilidade de retenção a longo prazo de conceitos envolvidos. Como perspectiva futura, é importante desenvolver pesquisas longitudinais que tratem da adoção de jogos em sala de aula, a fim de mapear de forma mais precisa se os conteúdos foram compreendidos e se mantêm estáveis na memória de longo prazo.

De qualquer forma, há uma ampla literatura que respalda a adoção de jogos na educação, nos diferentes níveis de ensino. Em contrapartida, é necessário ampliar o olhar dos pesquisadores e dos docentes para além do âmbito motivacional ou potencializador do engajamento (elementos que dominam tais abordagens). Assim, as pesquisas na área se mostrarão cada vez mais consistentes e promissoras.

Referências

- ANDRADE, Ana Paula Rocha de. **O uso das tecnologias na educação: computador e Internet**. [s. l.], 2011. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/1770>>.
- BAUMGARTEL, Priscila. O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática. **Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática**, XX, 2016.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.
- CARLOS BURANELI GOMES, Antônio *et al.* O Uso do Kahoot, Quizziz e Quizlet como Recursos Tecnológicos para Gamificar o Ensino de Geometria na Educação Básica. **Interacções**, p. 168- 182, 16 dez. 2021. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/25093>>.
- CARNEIRO, Jaíne. **O uso do Kahoot! e do Ensino Híbrido como ferramentas de ensino e da aprendizagem em Matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.
- D'AMBRÓSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje. *Temas e Debates*. SBEM. Ano II N, v. 2, p. 15-19, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educacional**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JUNIOR, João Batista Bottentuit. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. *In: Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação– Challenges*. 2017. p. 1587-1602.
- PACHECO, Marina Buzin; ANDREIS, Greice Da Silva Lorenzzetti. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3o ano do Ensino Médio. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S. l.], v. 1, n. 38, p. 105, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1612>>.
- PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. Rio de Janeiro: BG, 2021.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

SILVA, Ione de Cássia Soares da; PRATES, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, [s.l.], n. 15, p. 107–123, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107>>.

SILVA, J. B. DA; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. DE. Representação esquemática dos elementos de games interconectados. 1 figura. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, 2019.

O processo de aprendizagem na alfabetização: fases, observações e neurociência

Sandrielle Cardoso Teixeira¹
Viviane Kanitz Gentil²

Introdução

O processo da aprendizagem da leitura e da escrita, reconhecido e nomeado por alfabetização, está contemplado no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Paralelamente, reconhece-se que as metodologias de ensino da leitura e da escrita têm se transformado ao longo do tempo, acompanhando mudanças dos contextos sociais e até tecnológicos. Entretanto, a formação inicial de professores e a forma como os licenciandos aprendem a ensinar têm sido resistentes às alterações, propostas ou impostas, por diversos fatores.

Segundo a pesquisa Alfabetiza Brasil - INEP/SAEB³, do Ministério da Educação, divulgada em maio de 2023, 56,4% das crianças não são alfabetizadas. O estudo apresenta, ainda, um aumento em relação a 2019, quando eram 39,7% as crianças não-alfabetizadas. É fato que, com esses dados, vem-se a questionar de que forma está acontecendo o ensino deste processo tão importante na vida dos alunos.

Como forma de contribuir para a melhoria dos índices, muitos programas de formação têm sido desenvolvidos para qualificar profissionais da educação que atuam no período de alfabetização. Dentre eles, destacam-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Pró-Letramento, entre outros.

¹ Pedagoga. Mestranda em Ensino na Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: email2024sandrielle@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente do Centro Universitário da Região da Campanha - Urcamp; e-mail: vivianegentil@urcamp.edu.br

³ Disponível em: <https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_resultados.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

Entende-se com isso que muitas políticas públicas foram criadas, adaptadas e ressignificadas para que se possa atingir o resultado esperado e necessário em vista do pleno desenvolvimento dos estudantes, mas ainda assim continua sendo indispensável olhar com atenção os índices significativos de crianças que não conseguem se alfabetizar no tempo estipulado.

Assim, neste trabalho, considera-se necessário compreender questões teóricas iniciais, para que posteriormente seja possível identificar falhas e propor soluções que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem na etapa da alfabetização.

A escrita, a leitura e a alfabetização com suas fases

Em primeiro plano, é imprescindível entender a importância da alfabetização no contexto educacional, para isso é válido postular sua relevância e influência na vida das pessoas. Além disso, é de grande valia a avaliação da qualidade em que a alfabetização é oferecida para as escolas e o detalhamento desse processo para entender o que ocorre no cérebro dos alunos no decorrer deste período. Contudo, é interessante destacar que:

A escrita é uma invenção histórica da humanidade, que passou por séculos de evolução, desde seus primeiros formatos com função mnemônica, como o quipu do Império Inca, que usava nós para registrar quantidades (FISCHER, 2009) e outras formas de registro, como os entalhes, a pictografia e, mais tarde, os diferentes sistemas de símbolos gráficos até a criação do alfabeto latino, que se tornou o mais importante sistema de escrita. (Maluf, 2022, local. 45).

Considerando a escrita como uma invenção histórica e a sua evolução, é possível perceber a permanência de sua influência na sociedade como um todo. Além disso, sabe-se que a aprendizagem da escrita está intrinsecamente aliada ao processo da alfabetização, este processo ocorre nos primeiros anos escolares do ensino fundamental e é base para todas as outras aprendizagens.

A alfabetização é sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como, a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade, pois, somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos. (Cagliari, 1992, p. 10).

Neste sentido, salienta-se a importância de perceber a escrita como aliada da alfabetização, pois quando ocorre a exteriorização da escrita percebemos que ela é opcional e que varia significativamente de cultura para cultura. Aprender a ler significa substituir a fala por um novo meio de reconhecer as coisas visualmente.

Essa invenção é notável, pois explora as possibilidades do cérebro humano, mas deve ser ensinada explicitamente e não é adequado pensar que a exposição rasa à escrita vai ser suficiente para

que o aluno aprenda. Dependendo do nível de dificuldade, o código da escrita pode ser adquirido dentro de poucos meses após ter sido enxertado na língua falada.

Acrescenta-se também a importância de os profissionais da educação obterem o conhecimento da totalidade dos processos de aprendizagem que ocorre na fase da alfabetização, para que consigam ter êxito no seu trabalho e consigam ter ferramentas adequadas para vencer as dificuldades ou obstáculos que podem apresentar-se no percurso.

As pesquisas mostram que aprender a ler a escrever depende muito do mesmo conhecimento subjacente - como são as relações entre letras e sons - e que o ensino de escrita pode ser projetado para ajudar as crianças a compreender melhor esse conhecimento-chave, resultando também em melhor leitura. (Mariotto; Arfé, 2022, local. 154).

Não raramente, o professor depara-se em sala de aula com alunos que não conseguem aprender, porém, muitas vezes, o profissional da educação que está como responsável daquele processo não possui na sua formação conhecimentos específicos para reconhecer as barreiras que impedem o aluno de avançar. Para que haja compreensão desses fatores, é válido postular as afirmações de Dehaene *et al* (2022, local. 115).

Presume-se que a linguagem oral resulta da evolução biológica do cérebro humano. Sua aprendizagem ocorre naturalmente assim que a criança é imersa em um ambiente linguístico.

Por outro lado, a escrita e a leitura, não sendo um processo natural, e sim um saber a ser adquirido, necessita de compreensão do modo de ensinar e também da maneira que o aluno aprende.

O processo da língua escrita difere-se da linguagem oral, pois a fala é adquirida naturalmente à medida que o sujeito cresce e interage com os ambientes sociais. Já a aprendizagem da leitura e da escrita necessita de instrução e aprendizado formal. Desta maneira, consideramos as informações de Moraes, Leite e Kolinsky (2013, p. 16):

O conjunto de capacidades mais ou menos gerais que intervém na leitura é muito variado: inclui atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e de síntese, tudo o que também é mobilizado no processamento da informação veiculada pela fala.

Soma-se a isto a necessidade da consciência do professor das fases da alfabetização e sua complexidade para que haja sucesso e qualidade no ensino dentro do tempo adequado. Sabe-se que a aquisição da habilidade de leitura e sua fluência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário não é algo fácil, mas existem métodos e passos a serem seguidos para que isso ocorra de forma saudável. De acordo com Ehri (2013, p. 48):

Um dos grandes mistérios que desafia os pesquisadores é como as pessoas aprendem a ler e a compreender textos com facilidade e rapidez. Quando as pessoas leem um texto, suas mentes se enchem de ideias. A rota para estas ideias se dá através das palavras escritas individuais. Estudos sobre o movimento dos olhos durante a leitura mostram que, quando os leitores leem um texto, seus olhos recaem em praticamente todas as palavras (Rayner; Pollatsek, 1989). As palavras são unidades muito confiáveis para os olhos dos leitores processarem, porque são sempre escritas da mesma forma.

Tendo em vista, a grandeza do desenvolvimento e aplicabilidade da leitura e sabendo que ela começa logo na infância, entende-se o valor de conhecer detalhadamente cada fase deste processo tão magnífico. Para Siccherino (2013), as fases da leitura especificamente diferem-se das fases do processo de alfabetização. Frequentemente, alguns profissionais da educação classificam as fases da alfabetização de forma associada às fases da leitura, enquanto a autora defende que são fases distintas em virtude dos processos que ocorrem no cérebro para que elas aconteçam.

A aprendizagem da leitura suscita algumas expressões dos profissionais da educação: “Essa criança está em determinada *fase da alfabetização* ou *etapa da alfabetização*, ou, ainda, *estágio da alfabetização*. Ehri (2005a) aponta as diferenças entre esses termos e faz a opção de chamar de “fases da aprendizagem da leitura”. (Siccherino, 2013, p. 57, grifos da autora).

Desta forma, entende-se importante estar considerando esta teoria e ser conscientes tanto das fases da leitura como das fases da alfabetização. Portanto, iremos abordar cada uma delas para que haja um entendimento claro da escrita, leitura e da alfabetização com suas fases.

De acordo com Siccherino (2013, p. 59), as fases da leitura são:

1. Conexões grafo-semânticas: As conexões estabelecidas entre as características visuais da palavra e seus significados, são conexões grafo-semânticas. Elas são arbitrárias e não sistemáticas. Não há informação fonológica que contribui para as associações.
2. Conexões viso-fonológicas: As conexões estabelecidas entre as grafias específicas das palavras e suas pronúncias são conexões criadas pelos leitores a partir do conhecimento do sistema alfabético [...].

Ao passo que, as fases da alfabetização para Ehri (*apud* Siccherino, 2013, p. 62), se detém em:

1. Pré-alfabética, envolve conexões visuais e contextuais;
2. Alfabética parcial, envolve conexões entre as letras e os sons mais salientes;
3. Alfabética completa, envolve conexões completas entre a escrita de grafemas fonemas e pronúncias;
4. Alfabética consolidada, envolve conexões formadas a partir de unidades silábicas e morfologia.

Devido a esses estudos pode-se entender de forma mais clara a diferença entre o processo da alfabetização e o da leitura, percebendo-se também a escrita sobre o prisma histórico.

Em suma, entender e saber distinguir esses princípios junto ao que ocorre no cérebro do aluno no processo de aprendizagem é o primeiro passo para desmistificação das barreiras de aprendizagem.

A escrita e a leitura na perspectiva do aluno

Na sequência, considera-se de extrema importância avaliar esses processos na perspectiva do educando, visto que, ele é o principal agente de aprendizagem neste momento.

Para isso, faz-se necessário postular alguns estudos relativos a como a criança enxerga essas micropartículas do processo de ensino. Nas palavras de Ferreira (2017b), a única maneira de possibilitar a perspectiva clara da real aprendizagem para um aluno é expondo-o a prática concreta. A autora ainda exemplifica com os corpos rígidos e maleáveis, para ensinar isto, necessita-se expor o discente ao toque, experimentação e prática independente de idade todos devem receber a oportunidade de entender de forma geral os conteúdos, além disso, não se difere o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois torna-se imprescindível dar oportunidades de apresentações de letras e sons até mesmo na pré-escola para que as crianças possam distinguir dentro de suas possibilidades a grafia das letras, os desenhos, os sons das palavras e sua representatividade real.

Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinir-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: *não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda*. (Ferreira, 2017b, local. 39, grifo da autora).

Devido a esses estudos, torna-se indispensável estar apreciando a aprendizagem no contexto do aprendiz, que neste momento é a criança com suas particularidades e especificidades.

Sobretudo, destaca-se a individualidade e o tempo de cada aluno aprender em determinado período escolar, e nessa fase é fulcral que o profissional possua esse olhar atento para compreender de forma clara o desenvolvimento de cada aluno. Ferreira (2017b, local. 46) afirma que:

O professor produz e interpreta como o fazem os adultos alfabetizados e as crianças o fazem no nível de conceitualização que estejam elaborando. A atitude que se adota é similar à que corresponde à aprendizagem da língua oral ou à aprendizagem do desenho; ninguém espera, desde o início, verbalizações corretas ou traçados gráficos perfeitos, tampouco se nega a uma criança em processo de desenvolvimento o direito à fala ou à possibilidade de grafar. Essas produções escritas ou essas intenções de leitura são interpretadas pelo professor (que deve estar em condições de

reconhecer seu valor na evolução) e por outras crianças, que podem confrontá-las com as suas próprias e discutir sobre elas, já que não estão todos no mesmo nível; a heterogeneidade de níveis transforma-se em vantagem em vez de ser vista como um empecilho.

Em síntese, o apoio e o olhar criterioso do profissional que estará orientando o discente neste processo serão a base para o andamento e sucesso do mesmo. O entendimento e o ato de reconhecer o desenvolvimento do aluno requer conhecimento específico sobre como ocorre o processo de alfabetização, não somente no olhar de quem ensina, mas também na perspectiva de quem aprende.

A observação da aprendizagem

Logo, para que os alunos dominem alguma habilidade, seja ela qual for, é necessário a aprendizagem. Para entendermos como ela funciona iremos abordar alguns tópicos relativos à aprendizagem. Em primeiro plano, deve-se observar se os alunos estão realmente aprendendo com a metodologia utilizada pelo docente. Por sua vez, para Illeris (*apud* Illeris, 2013, p. 13), “a aprendizagem pode ser definida de maneira ampla, como qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”.

A aprendizagem é uma jornada que dura a vida inteira e desempenha um papel crucial em nossa adaptação e sucesso. Ela ocorre de diversas formas e em diferentes contextos e ambientes, influenciando nossa maneira de agir, pensar e ver o mundo.

Neste viés, considera-se imprescindível a importância da verdadeira aprendizagem, e não mecânica que não traz muitos benefícios na vida do educando, conforme afirma Tavares (2004, p. 56, grifo do autor).

Na década de 1960, David Ausubel (1980, 2003) propôs a sua *Teoria da aprendizagem significativa*, onde enfatiza a aprendizagem de significados (conceitos) como aquela mais relevante para seres humanos. Ele ressalta que a maior parte da aprendizagem acontece de forma receptiva e, desse modo, a humanidade tem-se valido para transmitir as informações ao longo das gerações.

Nos dias atuais, com tantas inovações no meio educacional, entende-se uma atitude inteligível, a observação da aprendizagem dos alunos. É fato que, nem sempre os educandos conseguem abstrair o conteúdo da melhor forma.

Além do mais, a observação da aprendizagem é uma abordagem pedagógica que também envolve a observação atenta do aluno para avaliar seu progresso e compreender como ele assimila novos conhecimentos e habilidades. Tendo em vista a aprendizagem significativa que se difere e é reconhecida com mais eficácia do que a aprendizagem mecânica, conforme afirma Tavares (2004, p. 56).

Existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a oferta de um novo

conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.

Dessa maneira, é razoável elaborar uma reflexão mais específica da aprendizagem. Por meio da observação, é possível identificar as necessidades individuais do aluno, adaptar o ensino e fornecer um retorno no diálogo personalizado para melhorar o processo de aprendizagem.

Portanto, a observação é uma ferramenta valiosa no meio educacional e pode ajudar a promover um ambiente de ensino mais eficaz. De acordo com (Ausubel *apud* Almeida, 2002, p. 156) “as leituras mais recentes de aprendizagem, por parte da Psicologia e das ciências da Educação, definem essa como um processo contínuo e pessoal de construção de conhecimento por parte do aluno”.

No entanto, sobre este olhar o aluno recebe um papel fundamental na aprendizagem valorizando sua capacidade de iniciativa e envolvimento. Frente à essa maior responsabilização do aluno que deve-se pensar sobre sua real preparação. A escola tem mais cobrado as destrezas de atenção, de raciocínio e de estudo do que, comparativamente, criado oportunidades para sua aquisição e treino (Almeida *apud* Almeida, 2002, p. 156).

Na sequência, em relação a aprendizagem mecânica, de acordo com (Elkind *apud* Almeida, 2002, p. 156):

Afirmam os teóricos mais recentes do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem que nada aprendemos por “colagem” e tudo o que é retido por mera justaposição, substituição ou memorização mais tarde ou mais cedo acabará por desaparecer, sem nunca ter sido devidamente integrado na estrutura do conhecimento do indivíduo.

Então, ao comparar estes dois modelos de aprendizagem, é possível perceber que a aprendizagem é definida por algumas teorias, e com isto não se pode desconsiderar o saber que o aluno possui ao entrar no ambiente educacional.

Por causa de suas origens biológicas e culturais, histórias pessoais e experiências idiossincráticas, os estudantes não chegam à escola como tábulas rasas nem como indivíduos que possam ser alinhados unidimensionalmente ao longo de um eixo único de realizações intelectuais. Eles possuem tipos diferentes de mentes, com diferentes potencialidades, interesses e modos de processar informações. (Gardner, 2013, p. 125).

Dessa forma, considerando as afirmações do autor, reforça-se a importância de observar as aprendizagens, entender de que maneira ela acontece e o motivo de muitas vezes não ocorrer conforme as expectativas do discente.

A aprendizagem visível aos docentes e discentes

Em segundo plano, avalia-se importante focalizar a pesquisa no perfil do docente, pois, é por meio de seus ensinamentos e metodologias que a aprendizagem terá maior probabilidade de ser ou não efetiva. Hattie (*apud* Hattie, 2017, local. 8) afirma:

Eles jogam o jogo segundo os princípios aqui destacados. Eles questionam a si mesmos, se preocupam com os alunos que não estão fazendo um progresso adequado, procuram evidências de sucessos e falhas e, ao ensinar, buscam ajuda quando precisam. O futuro é esperançoso, uma vez que existem muitos desses professores em nossas escolas. Eles frequentemente são desvalorizados na escola, nem sempre escolhidos pelos pais como os melhores professores, mas os alunos sabem e gostam de estar em suas aulas. A mensagem deste livro é de esperança e de um excelente futuro para professores e para o ensino, baseada não apenas na minha explicação para os 146 mil tamanhos de efeito, mas no conforto de que já existem muitos professores excelentes em nossa profissão.

Neste contexto, enfatiza-se a importância da qualidade da atuação do professor, visto que suas atitudes impactam de maneira intrínseca e direta nos resultados dos alunos.

Devemos nos considerar como agentes de mudanças positivas para os estudantes que nos procuram - para a maioria, é obrigatório vir à escola e, às vezes, eles se apresentam de modo relutante, mas, em geral (ao menos inicialmente), os alunos estão ávidos para serem desafiados a aprender. Meu argumento é o de que as crenças e o compromisso dos professores exercem a máxima influência sobre os resultados dos estudantes sobre os quais podemos ter algum controle [...]. (Hattie, 2017, local. 21, grifo do autor).

Além disso, é fácil perceber que os professores que realmente ensinam são aqueles que têm paixão pelo ensino, adaptam suas abordagens aos estilos de aprendizado dos alunos e estão dispostos a explicar conceitos de diversas formas para que fique claro e acessível ao entendimento do aluno.

Soma-se a isto, o fato de que estes profissionais incentivam o pensamento crítico do aluno, suas participações em aulas e estão disponíveis para tirar dúvidas daqueles que possuem alguma dificuldade, mas é nítido o interesse pela aprendizagem.

Dessa forma, educadores que possuem esse perfil sem dúvidas são especialistas no que fazem. Segundo Hattie (2017, local. 25), os professores que possuem o perfil de um docente especialista são proprietários das seguintes características: eles podem identificar a essencialidade da metodologia que mais se adequa com os seus discentes, são peritos em criar um excelente ambiente para aprendizagem na sala de aula ou fora dela, monitoram a aprendizagem e fornecem retorno efetivo no diálogo, acreditam que todos os alunos podem atingir critérios de sucesso, influenciam os resultados dos alunos, tanto superficiais como os mais profundos.

E considerando essas especificidades do perfil desse educador, entende-se que a junção do conceito de uma aprendizagem processual e contínua, individual de construção e de conhecimento por parte do aluno, com um professor que é especialista no que faz e que é um agente de mudanças positivas na vida do estudante, pode acarretar um avanço inédito no contexto escolar. Conforme afirma Hattie (2017, local. 37):

[...], a aprendizagem é colaborativa e exige diálogo, o que demanda professores atentos a todos os aspectos da construção e mediação entre colegas (particularmente na discussão com toda a turma, ao estimular e criar espaços para todas as visões, comentários e críticas). Isso permite que os professores sejam mais conscientes tanto sobre os níveis de processamento de diferentes aspectos da atividade quanto sobre como a resposta de cada aluno indica o nível em que está fazendo esse processamento – isto é, professores precisam escutar e falar.

Nesse sentido, uma vez que a junção dos conceitos abordados sobre aprendizagem e docência tornam-se em uma conquista de grande sucesso no ramo educacional, entende-se a importância da comunicação aberta e da troca de ideias como uma forma eficaz de aprendizado.

Em suma, obtém-se a esperança de garantir acesso a essas informações para que os educadores possuam cada vez mais a visibilidade que possibilita a tomada de decisão consciente e inteligível em seu contexto.

Áreas do cérebro envolvidas na fase de alfabetização

Imediatamente, faz-se necessário pensar sobre as áreas do cérebro envolvidas neste momento tão importante da infância. Sabe-se que o cérebro humano possui um papel fundamental no controle das funções da mente e do corpo. Portanto, é bem claro que ele está diretamente envolvido no processo de alfabetização.

Em segundo plano, considerando esses saberes, na acepção de Dehaene (2012), entender o que ocorre no cérebro humano não pode se dissociar de entender, analisar e estudar profundamente o cérebro dos primatas. Para o reconhecimento disto, desenvolveu-se uma análise, na qual constatou-se que “no homem, as regiões temporais responsáveis pelo reconhecimento dos objetos ocupam a face ventral do cérebro. No macaco, elas ocupam a face lateral do lobo temporal, estendendo-se em direção da sua ponta anterior” (Dehaene, 2012, p. 143).

Nesse sentido, o autor faz um paralelo curioso, e válido, para o respectivo tema, que é entender as áreas do cérebro envolvidas no processo de alfabetização, leitura e escrita.

Em comparação com o do macaco, o cérebro humano parece ter passado por uma importante expansão da maior parte das regiões associativas do córtex e, notadamente, da região anterior e lateral associada, no hemisfério esquerdo, ao tratamento da linguagem falada e das redes semânticas. (Dehaene, 2012, p. 143).

Logo, em continuidade dos estudos deste órgão com características admiráveis, chamado cérebro humano, ainda que a expansão do cérebro humano comparado ao dos primatas tenha gerado diferenças em relação ao local onde são reconhecidos os processos visuais, o autor reconhece semelhanças entre os dois (Dehaene, 2012).

[...] mostrou que as mesmas áreas se encontram, com certa deformação, no homem e no macaco. Em especial, as mesmas áreas intervêm no reconhecimento visual, nas duas espécies. Brodmann as numerou: trata-se da área 20 e da área 37. Ora, a ativação observada no homem durante a leitura se situa na área 37 de Brodmann. Dito de outra forma, ela não aterrissa numa região arbitrária, cuja função passada nada tivesse em comum com essa atividade cultural recente. A leitura não faz apelo a uma área cerebral nova. Ao contrário, o reconhecimento das palavras escritas repousa sobre uma região altamente evoluída, cuja especialidade, desde milhões de anos, é a identificação visual dos objetos - aquela mesma cuja lesão criou a “cegueira psíquica” de Lissauer e de Klüver e Bucy. (Dehaene, 2012, p.143).

Mediante aos tópicos abordados, salienta-se a importância de que o profissional da educação esteja consciente do fato de que por trás de uma aprendizagem existe um contexto de hierarquia inserida nesses processos para que a aprendizagem ocorra de fato. Além disso, adquirir os conhecimentos sobre como o indivíduo aprende torna-se uma caminhada fascinante. Ainda, Dehaene (2012, p. 148) afirma:

No plano estritamente empírico, tão surpreendente quanto possa parecer, a resposta é positiva. Tanto no macaco quanto no homem, encontram-se neurônios tão especializados que parecem dedicados a uma pessoa, a uma imagem ou a um conceito único.

Em seguida, pode-se avaliar também outros detalhes a respeito das características neuronais no determinado momento em que estamos lendo, assim como observar o que ocorre na retina, onde milhões de fotorreceptores detectam a luz emitida por cada fragmento de imagem (Dehaene, 2012). “O reconhecimento visual repousa sobre toda uma hierarquia neuronal que somente agora começa a ser completamente compreendida.” (Dehaene, 2012, p. 148).

Considera-se apropriado ressaltar, antes de encerrar este trabalho, o valor dos ‘estágios’ que a criança passa até adquirir o saber da leitura propriamente dita. Para Ferreiro (2017a), antes de serem capazes de ler literalmente, as crianças tentam interpretar de diversas maneiras os textos apresentados, sejam eles livros, embalagens, placas, anúncios, cartazes, etc.

O estudo dessas atividades de interpretação de textos é pertinente para nossa compreensão dos processos de leitura, por duas razões:

a) aceitar a realidade dos processos de assimilação implica também aceitar que aprendizagem alguma começa do zero; o estudo pormenorizado do que a criança traz consigo - sua bagagem

de esquemas interpretativos - antes de iniciar o processo de escolarização é essencial - dentro desta perspectiva - para saber sobre que bases será possível estimar que tal ou qual informação (apresentada desta ou daquela maneira) será fácil, difícil ou impossível de ser assimilada pela criança;

b) consideramos a caracterização do processo de leitura como um processo no qual, para obter significado, o leitor recorre a fontes de informação visuais e não visuais. [...]. (Ferreiro, 2017a, p. 77).

Considerações finais

Com toda a discussão teórica apresentada, entende-se que é fundamental que o profissional da educação, que atua na etapa de alfabetização e que pretende obter sucesso, tanto na sua missão quanto na sua carreira, seja perspicaz e curioso para entender aprofundadamente o que acontece enquanto seu aluno está aprendendo, quais as formas de melhorar esses momentos de aprendizagem e quais ferramentas cognitivas podem e/ou devem ser usadas para vencer eventuais barreiras durante os processos de ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Leandro. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Portugal, v. 6, n. 2. p. 155-165, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/cGwP8VQynhXsDDdcXCsRK3R/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 jan. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

DEHAENE, Stanislas *et al.* Métodos de ensino e manuais para aprender a ler: como escolher? *In*: SARGIANI, Renan (Org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 113-152.

_____. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler** [recurso eletrônico]. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

EHRI, Linnea. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, Maria; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo** [livro eletrônico]. Tradução de Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2017a.

_____. **Com todas as letras** [livro eletrônico]. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017b.

GARDNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. *In*: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem** [recurso eletrônico]. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 124-134.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem** [recurso eletrônico]. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2017.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. *In*: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem** [recurso eletrônico]. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 12-27.

MALUF, Maria Regina. Ensinar a ler: urgência do mundo atual e de contextos de pobreza. *In*: SARGIANI, Renan (Org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 45-60.

MARIOTTO, Alberto; ARFÉ, Barbara. Recomendações para o ensino de escrita e leitura para iniciantes. *In*: SARGIANI, Renan (Org.). **Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 153-168.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. *In*: MALUF, Maria; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Orgs.). **Alfabetização no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-47.

SICCHERINO, Luciene Aparecida Felipe. **Primeiras fases da alfabetização: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura**. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TAVARES, Romero. Aprendizagem Significativa. **Conceitos**, São Paulo, p. 55-60, jun. 2004. Disponível em: <https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1227265963609_1109896658_6327/AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

“Quando consegui planejar tudo e recebi um *feedback* positivo da professora, foi um alívio enorme”: análise de semanários de aprendizagem na formação docente

Anna Elizandra Sonego Fernandes¹
Valesca Brasil Irala²

Introdução

O curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Bagé, é um expoente na modalidade de graduação, pois é o único no país que visa o ensino simultâneo de inglês e espanhol. O curso busca formar docentes capacitados para atuar no ensino de ambos idiomas, nos mais diversos contextos educacionais. Ademais, ele busca diversificar-se na aplicação de metodologias de ensino e, também, na utilização de modelos avaliativos.

A disciplina de Ensino de Línguas Adicionais III, a qual foi ofertada no segundo semestre do ano de 2023, teve como objetivo maior o desenvolvimento de capacidades organizacionais para o gerenciamento e empreendedorismo nas práticas profissionais relacionadas ao Ensino de Línguas, em uma perspectiva colaborativa e teoricamente embasada. Desse modo, os semanários de aprendizagem³ foram utilizados como uma ferramenta para colaborar com a avaliação dos discentes, assim como

1 Mestranda em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: annaelizandra@outlook.com

2 Professora associada da Universidade Federal do Pampa | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

3 Nesta pesquisa, são tratados como sinônimos: diários de aprendizagem, diários reflexivos, learning journals, entre outros. Utilizamos o vocábulo semanário porque os textos eram produzidos semanalmente e não com frequência diária.

auxiliar os licenciandos a refletirem sobre a sua prática enquanto futuros professores. Na presente pesquisa, interessa-nos analisar os semanários produzidos, para verificar, sob uma perspectiva formativa de avaliação, se há o fornecimento de *feedbacks* efetivos aos estudantes.

Os docentes que ministraram a disciplina pontuaram por meio do Plano de Ensino que a recuperação da componente seria processual, ou seja, aconteceria durante todo o semestre a partir de *feedbacks* e *feedforwards*. Para que a avaliação ocorra, em uma perspectiva formativa, o professor deverá fornecer ‘*feedbacks*’ aos seus alunos (Fernandes, 2023), os quais precisam ser significativos. Os *feedbacks* devem acompanhar todo o percurso avaliativo do discente, não sendo direcionados somente a falhas na aprendizagem, mas visando com que ocorra a autoavaliação, pois ela é crucial para a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, para que o discente seja capaz de autoavaliar-se, o ‘*feedback* efetivo’ deverá ser empregado. Ele se caracteriza por fornecer devolutivas que impactam não só os aspectos cognitivos do sujeito, mas também os emocionais (Brookhart, 2008). Visto que o processo de escrita do semanário é voltado para a reflexão, os docentes que analisaram o material deveriam fornecer *feedbacks* que auxiliassem o licenciando em seus aspectos reflexivos, impactando suas emoções quanto à docência, buscando estabelecer uma relação dialógica entre discente-docente.

Sucedendo o *feedback*, o conceito de *feedforward* se refere ao que o aluno faz posteriormente ao recebimento da devolutiva, quando reformula as suas estratégias de trabalho (Fernandes, 2023). Através da reflexão obtida por meio dos semanários, o acadêmico poderá perceber aspectos que não foram notados anteriormente e, através do *feedback*, reformular alguns conceitos e, posteriormente, fazer o uso do *feedforward*. É necessário pontuar que o presente trabalho não terá como foco o *feedback* voltado à produção escrita dos acadêmicos, mas sim suas reflexões direcionadas à prática docente e o impacto que eles tiveram para o futuro professor.

O estudo possui natureza qualitativa (Severino, 2017), amparado pela análise de conteúdo (Bardin, 2016) e, como volta-se aos licenciandos do curso de Letras - Línguas Adicionais, a estratégia de pesquisa adotada é o estudo de um caso específico, sendo exploratória (Severino, 2017). O trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA) e ao projeto de pesquisa ‘Aprendizagens ativas e colaborativas: análise da percepção docente, do engajamento discente, da autorregulação e do processo avaliativo’.

Os semanários de aprendizagem

Os semanários, na pesquisa de Martins e Santos (2019), são denominados de ‘diários de aprendizagem’, podendo ser encontrados com diversas denominações, porém possuem o mesmo propósito. Eles são um instrumento que propiciam a interlocução na sala de aula e, em cursos de formação de professores, estreitam os laços entre discentes e docentes (Martins; Santos, 2019). Com isso,

Quando estudantes de licenciatura experimentam uma avaliação formativa que se baseia nas suas próprias capacidades de produzir conhecimentos sobre o ensinar e o aprender, isso contribui para uma aprendizagem significativa e para práticas pedagógicas futuras que respeitam e valorizam o conhecimento e a participação de estudantes (Lopes; Stará, 2022, p. 14).

O estudante que está engajado no seu processo de aprendizagem, ao escrever os semanários, irá refletir sobre a construção do seu conhecimento, mas aqui, além disso, torna-se essencial que o aluno realize reflexões voltadas a sua atuação como docente. Quando esse aluno aprofunda-se na escrita dos semanários, não a fazendo por mera obrigação, ele irá tornar a sua reflexão mais significativa, uma vez que, por meio da escrita, o estudante se tornará um sujeito ativo e poderá verificar aspectos que antes não foram notados. Portanto,

Na escrita dos diários de aprendizagem é perceptível que o acadêmico coloque para si a possibilidade de repensar, de desconstruir convicções e, assim ele se dispõe a buscar novos modos de enfrentamento para as demandas inerentes ao seu fazer docente (Martins; Santos, 2019, p. 5).

Ao estabelecer períodos de reflexão, os licenciandos estarão tornando-se mais autoeficazes. Desse modo, ao fazer o uso da autoeficácia, suas práticas como futuros professores serão impactadas positivamente. Para Zimmerman (2000), a autoeficácia refere-se às crenças que o sujeito possui sobre a sua própria capacidade. Portanto, o aluno irá autorregular-se e, desse modo, irá implementar estratégias voltadas ao seu desempenho acadêmico.

Já em contraponto à autoeficácia, o termo *self-handicapping* – traduzido livremente como ‘autossabotagem’, irá trazer prejuízos quanto ao desempenho do discente. Caracterizado como o medo de falhar no ambiente acadêmico (Schwinger *et al*, 2014), o *self-handicapping* direciona-se ao futuro e está voltado aos momentos avaliativos. Quando o acadêmico utiliza-se desse mecanismo de defesa, ele o faz para proteger a sua autoestima (Schwinger *et al*, 2014) de possíveis falhas. Com isso, o professor deverá estar atento para possíveis ‘desculpas’ dadas pelos seus alunos em relação ao não cumprimento das tarefas avaliativas propostas. Para tanto, o *feedback* efetivo, que também será construtivo, poderá ser utilizado para tentar evitar os momentos de ‘autossabotagem’.

O *feedback* efetivo para a promoção da constituição docente

Para que o discente não encare o *feedback*⁴ como algo prejudicial a sua aprendizagem, o professor não deverá fornecer *feedback* tardio, ou seja, fazer a devolutiva depois do trabalho já ter sido finalizado, ao término do semestre letivo. Não dizendo apenas o que o aluno espera ouvir, o *feedback*

4 Neste estudo, se utilizará tanto o conceito de ‘*feedback*’ quanto de ‘*feedback* efetivo’, já que ambos se sucedem e visam a formação discente.

efetivo servirá para engajar o aluno na construção da sua aprendizagem. Portanto, quando o *feedback* é recebido durante o processo da escrita dos semanários reflexivos, os alunos poderão repensar na sua produção e aprimorar a da semana seguinte, podendo não só autogerir a sua escrita, mas também fazer o uso de estratégias que irão impactar na sua atuação docente.

O engajamento, que está relacionado à autoeficácia e ao *self-handicapping*, é a forma com que o aluno irá direcionar o tempo e esforço para a sua aprendizagem (Santos; Severo; Correia, 2022). O *feedback* poderá ser um propulsor para o engajamento, mas, para tanto, o professor deverá fornecê-los de maneira efetiva, ou seja, com propósito e voltado especificamente para o discente. Será através do *feedback*, neste caso, mediados especialmente pelos semanários, que os alunos terão dois grandes ganhos: o desenvolvimento da autorregulação e da autoavaliação (Martins; Santos, 2019).

A autorregulação auxilia o aluno a autodirigir a sua aprendizagem, sendo que ele irá transformar suas capacidades mentais em competências acadêmicas (Zimmerman, 2002). Uma dessas competências é a autoavaliação. Desse modo, para que o aluno se autoavale, o *feedback* efetivo poderá conduzir o aluno a caminhos que antes eram desconhecidos - ou que ainda não haviam sido percebidos.

Figura 1. *Feedback* efetivo e conceitos relacionados



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como volta-se a situações futuras, o *feedforward* conta com o auxílio do *feedback* efetivo para promover a atuação discente. O aluno que recebeu um *feedback* de qualidade do professor, estará munido de uma ferramenta valiosa para aprimorar situações de aprendizagem. Além de ser um mecanismo para a reflexão, o *feedforward* possibilita com que o discente reveja o que já foi produzido (Fernandes, 2023) e, a partir do *feedback* recebido, consiga ressignificar suas ações futuras quanto à produção de tarefas.

Escolhas metodológicas

De abordagem qualitativa, a presente pesquisa é um estudo de caso, o qual se caracteriza como a análise de um fenômeno particular (Severino, 2017). Essa estratégia de pesquisa foi escolhida, uma vez que, serão analisados os discursos voltados à formação docente nos semanários dos licenciandos do curso de Letras - Línguas Adicionais. Optou-se pela pesquisa de objetivo exploratório, já que ela vai levantar informações sobre os semanários de aprendizagem - objeto delimitado de estudo, enquanto mapeia suas manifestações (Severino, 2017).

Para a análise dos semanários, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016). A análise de conteúdo utiliza-se de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados (Bardin, 2016). Analisando comunicações de maneira empírica (Santos, 2012), a análise de conteúdo foca nas comunicações que estão presentes no material - neste caso, dos semanários reflexivos. Para analisar os semanários, utilizou-se a análise temática (Bardin, 2016) já que ela possibilita com que sejam verificadas unidades previamente determinadas. Analisou-se o engajamento discente quanto à produção dos semanários, a efetividade do *feedback* fornecido pelos professores e a reflexão a respeito da formação docente.

Inicialmente, analisou-se o Plano de Ensino da disciplina para que fosse possível ter o conhecimento do que ela esperava dos alunos. Com isso, os 11 discentes matriculados precisaram produzir o semanário reflexivo por meio de uma ferramenta de texto *on-line*. Analisaram-se 60 semanários reflexivos, os quais foram produzidos no segundo semestre de 2023. Os semanários foram indexados pelos alunos em uma pasta no Google Drive, sendo que ela foi criada especificamente para a inserção das produções. Os autores dos semanários receberam um e-mail contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade para que tomassem conhecimento do estudo, sendo que eles poderiam recusar participar da pesquisa. Após o contato com os participantes, apenas quatro alunos concordaram em ter os seus semanários analisados.

Resultados e discussões

Dentro da disciplina, os semanários deveriam contemplar a escrita de aspectos voltados à experiência do aluno, como: o planejamento das atividades, concepções em relação aos seus

sentimentos quanto licenciandos e o exercício da docência. Objetivou-se que o acadêmico refletisse sobre o processo pedagógico vivenciado a cada semana de aula. Já quanto à avaliação da componente curricular, no começo do semestre, os alunos tiveram o conhecimento de uma rubrica avaliativa voltada às tarefas que seriam avaliados. A rubrica se caracteriza por ser “[...] um tipo de matriz que fornece níveis escalonados de realização ou compreensão para um conjunto de critérios ou dimensões de qualidade para um determinado tipo de desempenho” (Allen; Tanner, 2006, p. 197, tradução nossa). Dessa forma, a rubrica elaborada pelos docentes da disciplina foi esclarecida e discutida junto aos estudantes antes do início das atividades. Na Figura 2, apresenta-se o descritor que interessa-nos neste estudo, o qual está voltado à avaliação dos semanários.

Figura 2. Descritor de análise dos semanários

DESCRIPTOR	EXCELENTE (A) 2,0	SATISFATÓRIO (B) 1,7	SUFICIENTE (C) 1,4	INSUFICIENTE (D) 0,8
Interação em aula e nas memórias	Ao longo das semanas, o/a aluno/a foi capaz de sempre dialogar e expor ideias espontaneamente, estando sempre presente em aula, com apontamentos/questionamentos de colegas/professora na aula presencial, mostrando proatividade e assumindo com espontaneidade os papéis que lhe foram atribuídos. Além disso, regularmente levantou questões sobre as temáticas e estabeleceu conexão entre as experiências vivenciadas em sala de aula. Produziu com alta regularidade textos autorais e altamente reflexivos em suas memórias da disciplina.	Ao longo das semanas, o/a aluno/a foi capaz de sempre dialogar e expor ideias espontaneamente, estando presente nas aulas, com apontamentos/questionamentos de colegas/professora na aula presencial, assumindo os papéis que lhe foram atribuídos. Além disso, levantou questões sobre as temáticas e estabeleceu conexão entre as experiências vivenciadas em sala de aula. Produziu com alguma regularidade textos autorais e altamente reflexivos em suas memórias da disciplina.	Ao longo das semanas, o/a aluno/a expor ideias quando solicitado, estando presente na maioria das aulas, com alguns apontamentos/questionamentos de colegas/professora na aula presencial, na maioria das vezes assumindo os papéis que lhe foram atribuídos. Produziu com alguma regularidade textos descritivos em suas memórias da disciplina.	Ao longo das semanas, o/a aluno/a em raras ou raríssimas oportunidades interagiu, fez comentários e/ou assumiu os papéis que lhe foram atribuídos.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os alunos deveriam disponibilizar as ‘memórias’ da disciplina (como foi descrito na rubrica, porém que, para o presente estudo, se adotou o termo de ‘semanários de aprendizagem’) para avaliação após a aula da semana, a qual estava programada para acontecer todas às quartas-feiras. Se, por algum motivo, o prazo estipulado não fosse respeitado, o semanário era desconsiderado para fins avaliativos e o discente seria comprometido no critério de ‘Interação em aula e nas memórias’ da rubrica.

Além do descritor ‘Interação em aula e nas memórias’, os discentes eram avaliados em outras quatro tarefas avaliativas estabelecidas para o semestre que não estão no escopo de análise deste capítulo, precisando atuar de forma ativa para cumprir com todos os critérios avaliativos propostos, os quais seriam utilizados tanto como autoavaliação (pelo próprio discente) quanto heteroavaliação (pela docente), compondo 50% da nota final para cada um desses agentes, em cada uma das tarefas avaliativas informadas na rubrica.

Desse modo, a partir de uma análise temática (Bardin, 2016), iniciou-se a leitura dos semanários acompanhando a reflexão dos estudantes quanto a sua formação como futuros docentes. Antes de iniciar a escrita do corpo textual do semanário, o aluno poderia fazê-lo através de uma frase, como também elaborar um título para a passagem da semana. Não foram todos os discentes que iniciaram a partir de um título ou questionamento, mas os que utilizaram puderam estabelecer reflexões mais direcionadas à prática docente.

Quadro 1. Frases que iniciaram algumas memórias

Qual é a minha relação com a docência?
O que me desafia dentro da prática docente?
Como eu me sinto/me vejo como professor?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em uma das passagens, um dos alunos mencionou que precisava administrar melhor o seu nervosismo frente às aulas em que iria ministrar. Para tanto, o discente pontuou que iria pedir o auxílio de outro professor para que aprimorasse as estratégias que utilizaria em sala de aula, já buscando uma solução para o entrave encontrado. Enquanto um licenciando sentiu-se nervoso ao ministrar suas aulas, outro viu a docência como um processo apaixonante. Na sequência, foi transcrito na íntegra a reflexão da estudante.

Quadro 2. Reflexão voltada à docência

Estudar e aprender as metodologias, participar ativamente do processo de aprendizagem do aluno, gostar do processo de planificar aulas... todos esses processos foram me apaixonando [...]. Hoje, finalmente, me enxergo como uma futura professora, apesar de ainda me espantar com tal título.
--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Essa aluna, em especial, estabeleceu várias reflexões no seu semanário, não escrevendo-o apenas por ser uma tarefa de avaliação. Ela pontuou com profundidade sobre a sua formação docente e os sentimentos vivenciados nesse processo, sendo que, em outra passagem, a discente comentou sobre como o período que estava vivenciando influenciou nas suas percepções.

Quadro 3. Reflexão voltada à docência

A minha cabeça estar confusa e vazia me deixava confusa sobre meu papel de professora, me fez pensar se era realmente isso que eu gostaria de fazer da minha vida, me trouxe reflexões acerca da minha vida inteira e da grande influência da saúde emocional em todos os aspectos da vida.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com isso, podemos fazer um parâmetro ao fato de que os semanários auxiliam no processo de formação de professores, uma vez que, contribui no entendimento desse processo. Os alunos serão capazes de questionarem-se, refletirem sobre a sua prática enquanto se autorregulam e autoavaliam (Martins; Santos, 2019). A mesma aluna, além de abordar sobre os seus sentimentos quanto à docência, fez algumas autoavaliações em relação ao seu desempenho e engajamento nas aulas - agora assumindo o papel de estudante. Um dos motivos do fornecimento de *feedback* nos semanários se deu devido ao atraso do envio das memórias, o que está voltado para a redução do engajamento discente.

Em um dos semanários, por mais que tivesse atrasado algumas reflexões - as quais tinham bastante aprofundamento, o discente costumava voltar aos seus escritos durante a semana para fazer mais reflexões sobre o processo de construção dos planos de aula, vendo o semanário como uma ferramenta de apoio para a sua constituição como docente.

Muitas vezes, a professora interagiu concordando com o que o aluno dizia - até mesmo com risadas quando era pontuado algo engraçado. Em nenhum momento o *feedback* foi voltado para os erros gramaticais cometidos pelos alunos durante a escrita, o que propiciou um espaço para que o discente escrevesse abertamente sobre os seus sentimentos. Ademais, vários *feedbacks* encorajaram os licenciandos na sua prática. Quando um aluno pensou em desistir do curso e outro não sabia se iria gostar de ministrar suas aulas, a docente enviou comentários, como: 'tu é ótima, menina. Vai dar tudo certo'. Quando oferecidos *feedbacks* válidos para a formação do aluno, "a produção de um diário de aprendizagem pode ajudar estudantes a permanecerem mais motivados nas aulas, e também a desenvolverem habilidades de pensamento e de reflexão" (Lopes; Stará, 2022, p. 6), o que irá impactar no engajamento e na autoeficácia dos estudantes.

Já ao analisar os momentos em que os licenciandos autoavaliaram-se dentro dos semanários, na maioria das vezes, a autoavaliação estava voltada à aplicação dos planos de aula que foram elaborados e o que deu 'certo' ou 'errado'. Alguns alunos mencionaram estar com medo ou nervosos antes da aplicação das aulas, mas ao final, sentiram-se aliviados ao ocorrer como haviam planejado. Esse mecanismo de autoavaliação impacta na autoeficácia voltada à docência, ou seja, na capacidade que o aluno acredita possuir para ministrar suas aulas.

Quanto ao nível de aprofundamento na escrita dos semanários, mesmo tendo ter recebido um modelo para servir como base antes da escrita, não foi suficiente para alguns estudantes, o que levou a professora a enviar *feedback* solicitando que eles se aprofundassem mais nas memórias. Dito isso, notou-se que não é o número

de páginas que reflete o engajamento na escrita do semanário, porém dois deles não possuíam reflexões tão aprofundadas – mesmo depois do *feedback* da professora. No decorrer do semestre, a docente também enviou *feedback* pontuando o atraso de memórias, o que comprometeria a nota final dos alunos. Para compreender se eles utilizaram o conceito de ‘*self-handicapping*’ em algum momento, seria necessário que os discentes respondessem a um questionamento voltado ao conceito em questão.

Em específico, um dos participantes do estudo recebeu vários *feedbacks* da professora para que escrevesse a memória da semana, a qual estava atrasada. Como o discente continuou atrasando o envio do semanário, nota-se que o *feedback* não foi muito efetivo. Os docentes da disciplina, além do *feedback on-line*, enviaram e-mails e mensagens no WhatsApp para lembrar os estudantes do atraso das memórias, sendo que, até mesmo conversas presenciais eram estabelecidas a fim de verificar o que estava impossibilitando a escrita das reflexões e realização de demais tarefas.

Ainda em relação ao *feedback*, os próprios alunos mencionaram na escrita do semanário, sendo que um deles pediu uma sugestão ao professor quanto ao uso de uma ferramenta para jogos no seu plano de aula. O docente respondeu a dúvida do licenciando através de um comentário *on-line*.

Quadro 4. Concepções discentes sobre o *feedback*

Quando consegui planejar tudo e recebi um *feedback* positivo da professora foi um alívio enorme...

De certa forma, visto que tive *feedbacks* positivos e críticas construtivas que me fizeram melhorar, acredito que eu esteja indo bem nos meus planejamentos e execuções.

As gurias me deram *feedback* positivo, então estou bem feliz.

A aula com a professora [...] foi muito tranquila e esclarecedora. Foi importante ela ter sentado ao nosso lado e dito o que era possível de se fazer, ou não, assim como as sugestões de adaptações e *feedbacks*.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 5. Solicitação de *feedback* por parte de discente

ALUNO: sentiu alguma diferença entre essa aula e a de inglês? De maneira bem geral mesmo.

PROFESSOR: para mim a diferença é sutil. Tu és mais segura no espanhol em termos do teu próprio conhecimento linguístico. Isso faz diferença para a docência. Quando tiver mais segurança no inglês, vai ficar mais solta na aula, como fica em espanhol. Tb acho que essa questão da tradução no inglês pode ser pensada e alternada com outras estratégias. No mais, está de parabéns e siga estudando firme as duas línguas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota-se que, além do *feedback* positivo, o discente menciona sobre como as ‘críticas construtivas’ fizeram-o melhorar. Além do mais, o *feedback* advindo de colegas propiciou com que o licenciando impactasse a sua autoeficácia, não sendo somente significativo o *feedback* fornecido pelo professor. No Quadro 6, o docente expõe a sua opinião a respeito da desenvoltura da aluna quanto a ministração das aulas, sendo que, ao final, parabeniza-a pelo empenho. Desse modo, o *feedback* advindo do docente também é válido e, nesse caso, solicitado pela aluna, assim como os recebidos pelos pares.

Em relação aos indícios de *feedforward*, ele foi identificado nas últimas memórias dos semanários, ou seja, ao final do semestre, quando os alunos já haviam ministrado suas aulas. No geral, ele voltou-se para o modo que os alunos refletiram sobre o seu desempenho quanto docentes, repensando na forma com que aplicaram determinadas atividades.

Quadro 6. Indícios de *feedforward*

Após revisão da professora e encontro para tratar dos ajustes e modificações a serem realizadas a partir do plano inicial, surgiram algumas ideias que juntamente com as sugestões dadas, estão em execução.

Os conselhos das aulas presenciais foram muito úteis. Foi ótimo e me deixou muito feliz poder saber responder as perguntas das alunas sem ter tanta dúvida ou ficar me cobrando por falar alguma bobagem.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os *feedforwards*, quando direcionados para outra abordagem, no caso, para a constituição dos licenciandos quanto futuros professores, poderiam ser verificados através de outra técnica de geração de dados, como de entrevistas semi-estruturadas. Como a disciplina de Ensino de Línguas Adicionais III possui uma abordagem voltada à docência, os alunos utilizaram os semanários para evidenciar o seu processo de formação como professores, portanto, os indícios de *feedforward* (gerados a partir de um *feedback*) foi voltado ao planejamento e aplicação dos planos de aula elaborados.

Considerações finais

O estudo apresentado buscou analisar os semanários *reflexivos* para verificar, sob uma perspectiva formativa de avaliação, se houve o fornecimento de *feedbacks* efetivos aos estudantes. Como resultados, obteve-se um número reduzido de semanários para análise, o que impacta na abrangência da pesquisa. Os alunos participantes demonstraram compreender a importância do *feedback* para a construção dos seus planos de aula, assim como para impactar a sua autoeficácia. Ademais, o engajamento foi comprometido durante alguns momentos do semestre, o que ficou evidente ao notar os comentários da professora regente quanto ao atraso na escrita do material. Dois dos alunos direcionaram mais tempo para a escrita do semanário, o que sobressaiu-se devido a

profundidade das suas reflexões quanto à sua prática como futuro docente, impactando igualmente no seu desempenho nas outras tarefas do semestre e, por consequência, na avaliação fornecida pela rubrica, seja na autoavaliação quanto na heteroavaliação.

A escrita do semanário pôde colaborar para a reflexão, assim como a autoavaliação e o envio de *feedback*. O *feedback*, quando é efetivo, torna-se um componente importante para a avaliação formativa (Brookhart, 2008), auxiliando na relação discente-docente. Em contraponto ao conceito de *self-handicapping*, o *feedback* efetivo auxiliou na autoestima discente (Schwinger *et al*, 2014), a qual também impactou a autoeficácia do aluno quanto ao seu fazer pedagógico.

Devido ao pequeno número de participantes da pesquisa, o conceito de *feedforward* verificado foi voltado à formação dos alunos enquanto futuros professores e o que poderiam fazer – ou fizeram – de diferente na aplicação de suas aulas, ministradas ao longo do semestre (seis aulas no total). Torna-se importante que novos estudos sejam realizados nesta temática, buscando verificar, principalmente, se o conceito de *feedforward* direcionado a aprendizagem de conteúdos é impactado através da escrita dos semanários e do recebimento de *feedback* efetivo.

Referências

ALLEN, D; TANNER, K. Rubrics: tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. **CBE – Life Sciences Education**, v. 5, p. 197–203, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BROOKHART, S. **How to give effective feedback to your students**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

FERNANDES, D. Avaliação formativa. *In*: GONTIJO, S. B. F; LINHARES, V. L. de C. N.(Org). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023. p. 28.

LOPES, J. C.; STARÁ, J. Diários reflexivos de aprendizagem como práticas pedagógicas decoloniais. **Educar em Revista**, v. 38, e85774, 2022.

MARTINS, A. C.; SANTOS, E. A. G. dos. A escrita acadêmica na formação inicial de professores: diários de aprendizagem na constituição de si. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 2, e30327, 2020.

OLIVEIRA, D. L. de. Feedback efetivo. *In*: GONTIJO, GONTIJO, S. B. F; LINHARES, V. L. de C. N. (Org). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023. p. 52.

SANTOS; L. da C.; SEVERO, L. R.; CORREIA, L. de A. Desafios ao engajamento acadêmico no Ensino Superior: uma análise a partir da avaliação discente. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. 1-21, 2022.

SANTOS; F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, 2012.

SCHWINGER, M. *et al.* Academic Self-Handicapping and Achievement: a Meta-Analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 3, p. 744–761, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

ZIMMERMAN, B. J. **Attaining Self-Regulation**. Handbook of Self-Regulation. [S.l.]: Elsevier, 2000. p. 13-39.

_____. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

TikTok na educação: potencialidades para a adoção do *microlearning*

Beatriz Campestrini¹
Valesca Brasil Irala²

Introdução

O avanço da internet trouxe diversas mudanças na forma como a sociedade executa as mais variadas tarefas, seja das mais simples e cotidianas até as mais complexas. Dentre essas mudanças, temos o *smartphone* com o seu papel de destaque na vida diária, oferecendo qualquer informação sob demanda. Portanto, no momento em que o usuário sentir necessidade consegue acessar a qualquer conteúdo a partir de uma ferramenta disponível 24 horas por dia na palma da sua mão graças à facilidade proporcionada pela internet móvel.

As plataformas de redes sociais online podem ser consideradas uma dessas ferramentas disponibilizadas pelo *smartphone*, além de servir como um instrumento facilmente acessível ao que concerne à educação para promover o ensino e a aprendizagem. São consideradas de grande valia tanto para a educação informal quanto para a formal, proporcionando novas maneiras de procurar e adquirir conhecimento. Podemos caracterizar a aprendizagem formal como sendo a organizada estrutural e hierarquicamente a partir de um sistema educacional, ou seja, a educação em períodos sequenciais que inicia no ensino infantil até a pós-graduação. Enquanto isso, na educação informal temos as experiências adquiridas no ambiente social e vivências diárias como basilares, assim desenvolvendo habilidades, conhecimentos, valores e competências. Em ambas, as redes sociais possuem papel de valia já que oferecem materiais de aprendizado, formação de comunidade para troca e discussão e até

1 Mestranda em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: beatrizcampestrini.aluno@unipampa.edu.br

2 Docente na Universidade Federal do Pampa | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

mesmo cursos estruturados (Jiang *et al*, 2023).

Porém, a comunidade acadêmica ainda encontra dificuldades em olhar para as redes sociais online como uma ferramenta influente no processo educacional. Vale recordar que há pouco tempo a maioria das instituições possuía um bloqueio para filtrar o que era acessado pelos alunos, como, por exemplo, os *websites* de redes sociais. Com a crescente popularidade do uso, os educadores começaram a explorar as possibilidades das redes sociais no contexto educacional e as diversas formas como essa ferramenta pode contribuir para a aprendizagem dos alunos (Rutherford, 2010).

Outra virada de chave foi o período de isolamento social proporcionado pela pandemia da Covid-19, momento no qual experimentamos uma transformação brusca do cotidiano, migrando todos os ambientes possíveis para espaços virtuais (Moore, 2020). Tal fato impactou a vida de milhões de estudantes e docentes do dia para a noite e desvendou a urgência em ampliar os debates e reflexões a respeito da prática pedagógica, trazendo à luz da discussão o uso das redes sociais para esse fim.

De maneira sucinta, podemos caracterizar as redes sociais como uma plataforma que permite que um indivíduo construa um perfil de maneira virtual - seja ele de acesso público ou limitado - e crie conexões a partir de uma lista de outros usuários e interesses. Assim, essas plataformas possibilitam conhecer novas pessoas e proporcionam a possibilidade de estreitar laços com conhecidos (Boyd; Ellison, 2007). Como as redes sociais não possuem fronteiras, permitem que o usuário interaja com pessoas dos mais variados países e culturas.

Ainda que o objetivo inicial das redes sociais seja essencialmente social, o seu impacto em estratégias educacionais é benéfico e visto como indispensável a partir das percepções dos alunos. Eles acreditam que as redes sociais são importantes para acessar informações relacionadas ao estudo e sanar dúvidas a respeito de um determinado tópico de interesse, contribuindo para uma aprendizagem abrangente. Sendo assim, os estudantes estão mais propensos a utilizar as redes sociais para auxiliar a resolver algum questionamento e respondê-lo. Além disso, observam que as plataformas proporcionam uma comunicação bidirecional entre docente e discente e incentivam o contato social entre os alunos. Os estudantes também podem compartilhar em suas redes sociais pesquisas e estudos sobre os mais variados assuntos, além de organizar seminários e videoconferências, gerando uma comunidade de estudos (Jiang *et al*, 2023; Xu *et al*, 2023).

Conexão e interação no compartilhamento de informações alinhados ao fator social torna essa ferramenta um recurso eficiente e eficaz possuindo um potencial transformador na forma como conhecemos o ensino e a aprendizagem (Rutherford, 2010). Portanto, para darmos continuidade na discussão a respeito da desmistificação do uso das redes sociais no contexto acadêmico, o objetivo do presente capítulo é apresentar uma avaliação de usos e potenciais da rede social TikTok como ferramenta educacional no processo de ensino e aprendizagem, visto a nova era da educação que está em ascensão, com o desenvolvimento de recursos tecnológicos e metodologias centradas no aluno. Assim, identificar oportunidades para educação e desmistificar alguns preconceitos a respeito do tema.

TikTok na educação: é possível?

Estudos indicam que a rede social TikTok possui uma grande aceitação pelos estudantes como ferramenta educativa. Além de motivar, o uso da plataforma auxilia no desenvolvimento de competências interdisciplinares e cultiva habilidades básicas, como o trabalho em equipe, favorecendo uma aprendizagem significativa. O emprego de recursos tecnológicos utilizados no dia a dia descomplica a inclusão de novas formas de aprendizagem (Conde-Caballero *et al*, 2023; Yélamos-Guerra; García-Gámez; Moreno-Ortiz, 2022).

Lançado em 2016, o TikTok está entre os aplicativos mais baixados do mundo e é considerado um fenômeno mundial, sendo acessível em mais de 150 países, totalizando mais de 1 bilhão de usuários ativos mensais. Na China, seu país de origem, ainda é conhecido como “DouYin” - mesmo nome original de lançamento. Com interface simples, o aplicativo proporciona diversas possibilidades de edição, produção e compartilhamento de vídeos que variam de segundos a minutos, sendo necessário apenas um *smartphone* para que o usuário possa produzir um conteúdo compartilhável totalmente personalizado, podendo incluir áudio, vídeos e fotos - próprias ou de banco de imagens - textos sobrepostos, emojis, filtros, dentre outros efeitos a partir de inteligência artificial e conforme a criatividade de cada pessoa. O conteúdo publicado fica disponível para que outros usuários possam curtir, comentar e compartilhar (Bucknell Bossen; Kottasz, 2020; Gu; Gao; Li, 2022; Cervi; Tejedor; Marín Lladó, 2021). Através do seu dinamismo, está em constante evolução com novos recursos sendo acrescentados e modificados regularmente.

Apesar de ser mais conhecida por seus vídeos voltados para música e dança - aqui, vale ressaltar que o TikTok só foi disponibilizado mundialmente após a sua fusão, em 2018, com outra rede social chinesa chamada Musical.ly e, como o próprio nome sugere, era baseada em música - o TikTok possui uma vasta diversidade de conteúdo, como humor, tutoriais, anúncios políticos e vídeos educacionais sobre os mais variados assuntos (Bhandari; Bimo, 2022). Mesmo com o rápido aumento de popularidade, o desconhecimento sobre todas as possibilidades proporcionadas pelo TikTok pode ser passível de surpresa para algumas pessoas dada a sua natureza social e de entretenimento.

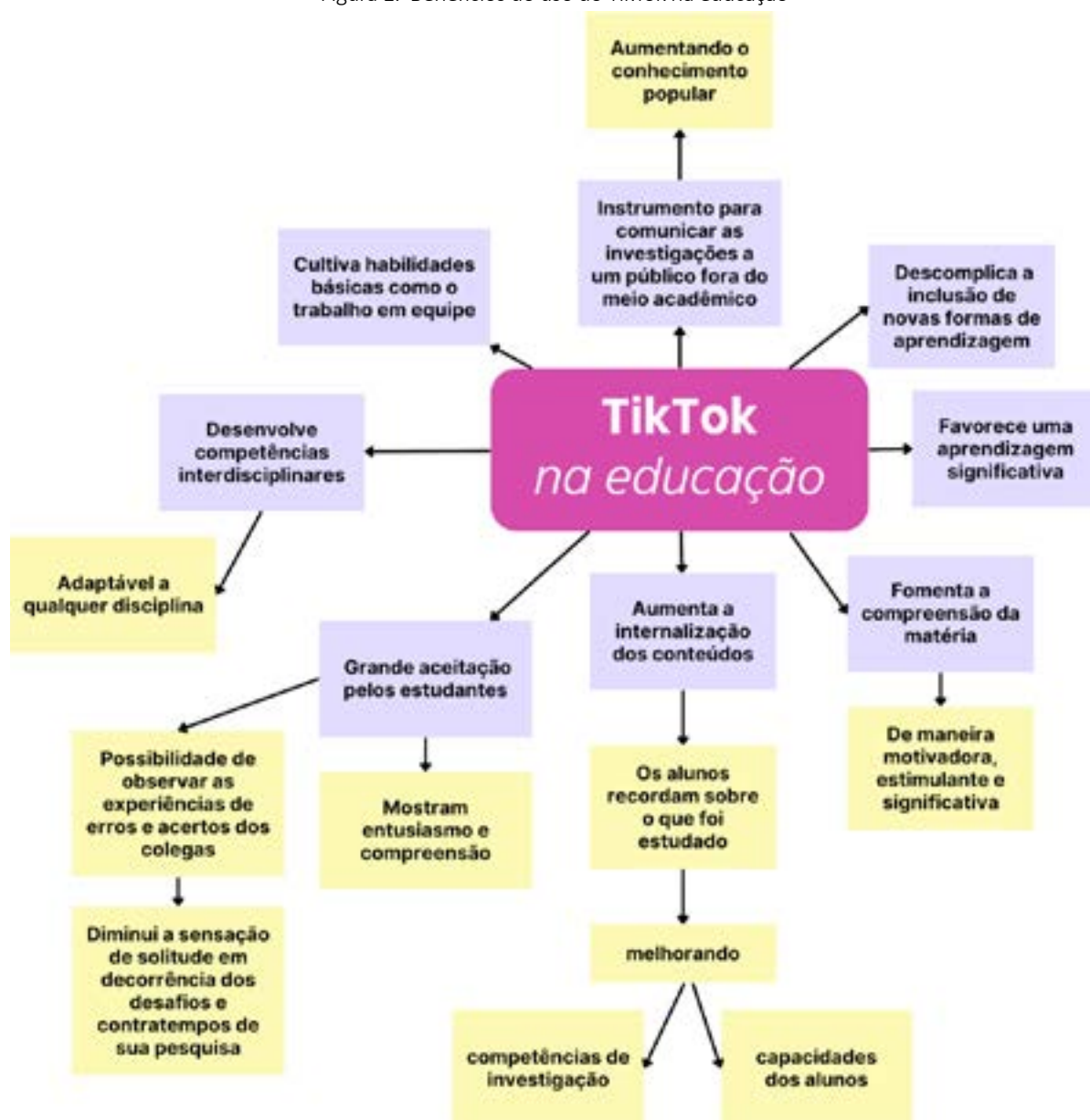
Dessa maneira, uma estratégia educacional relevante para ser adotada dentro da plataforma é o *microlearning* que se propõem a desconstruir um conteúdo mais denso em pequenas unidades formativas, ou seja, aulas curtas - preferencialmente de 1 a 10 minutos - com o objetivo de oferecer conteúdo específico fragmentado por meio de um dispositivo interativo e multimídia, podendo ser utilizado diversos recursos como imagens, áudio, vídeos, jogos e questionários. Essas pequenas lições podem ser postadas e facilmente acessadas sob demanda por meio de um *smartphone*, permitindo que o aluno atenda às suas necessidades imediatas por informações, tornando-se uma opção de aprendizado onipresente, na qual pode ser utilizada como substituta ou suplementar à educação tradicional fundamentada em longos textos e palestras (Aguilera-Hermida *et al*, 2021; Thillainadesan *et al*, 2022; Comp; Dyer; Gottlieb, 2020; Malka *et al*, 2021; Wakam *et al*, 2022).

Corroborando com essa ideia, um estudo com o objetivo de analisar as possibilidades e limitações pedagógicas do uso do TikTok a partir da divulgação de conteúdos de *microlearning* baseados em três módulos de um curso universitário da área de ciências da saúde demonstrou elevado grau de satisfação em relação ao envolvimento com o conteúdo disponibilizado, assim como a aceitação da tecnologia. Também revelou que a experiência aumentou a curiosidade dos alunos em relação ao conteúdo abordado. Dado ao sucesso da experiência, os autores sugeriram, ainda, o desenvolvimento de um sistema para a criação de conteúdo com o objetivo de impulsionar uma aprendizagem de qualidade através do *microlearning* para as demais áreas de estudo já que um importante ponto ressaltado pelos autores do estudo é a limitação associada à criação de conteúdo sem revisão pelos pares, podendo gerar menor confiabilidade dos materiais (Conde-Caballero *et al*, 2023).

Um outro estudo, realizado na Universidade de Málaga, na Espanha, apontou que o uso do TikTok no ensino superior promove aprendizagem ativa do conteúdo aplicado na disciplina de Estudos Ingleses, fomentando a compreensão da matéria de maneira motivadora, estimulante e significativa, além de demonstrar grande aceitação por parte dos alunos. Os autores ainda ressaltam que, devido à popularidade atual do TikTok, a rede social em pauta surge como uma ferramenta muito interessante para ser utilizada em sala de aula, assim como a utilização dessas plataformas ser surpreendente para aumentar a internalização dos conteúdos e fazer com que os alunos recordem sobre o que foi estudado, levando à melhoria das competências de investigação e das capacidades dos alunos (Yélamos-Guerra; García-Gámez; Moreno-Ortiz, 2022).

O uso do TikTok na Universidade de Binghamton também gerou resultados positivos para os alunos. Com o objetivo de desenvolver as suas habilidades em comunicação científica *online*, os alunos foram desafiados a criar vídeos informativos curtos com o foco na respectiva rede social e utilizando as ferramentas disponíveis dentro da plataforma sobre os seus próprios projetos de investigação em um laboratório de microbiologia. Como resultado, os autores da pesquisa indicam que o TikTok pode ser uma ferramenta educacional adaptável a qualquer disciplina, além de mostrar entusiasmo e compreensão por parte dos alunos. Ainda, os alunos indicaram que o ponto principal foi a possibilidade de observar as experiências de erros e acertos dos colegas, tanto para aprender com os erros quanto para diminuir a sensação de solidão em decorrência dos desafios e contratempos de sua pesquisa. Outro ponto destacado pelos autores do estudo foi o benefício proporcionado aos alunos em desenvolver a capacidade em comunicar as suas investigações a um público fora do meio acadêmico, ou seja, que a sua pesquisa também encontre um público mais amplo e não científico por meio das redes sociais, aumentando assim o conhecimento popular (Radin; Light, 2022). Na Figura 1, sintetizamos os benefícios proporcionados pelo TikTok para a educação:

Figura 1. Benefícios do uso do TikTok na educação



Fonte: elaborado pelas autoras.

Ainda assim, o potencial educativo do TikTok tem sido ignorado por diversos estudos que focam apenas em outras plataformas de redes sociais *online* também populares, como é o caso do X (antigamente denominado Twitter) e o Facebook. Mas é preciso levar em consideração que o TikTok aposta em arquitetar a sua imagem na educação *online*, além de influenciar em outros eixos importantes da sociedade, como a indústria cultural e o modo de trabalho dos cidadãos urbanos e rurais, tornando-se ainda uma possível fonte de renda a partir da monetização dos vídeos compartilhados pelos usuários em seus respectivos perfis na plataforma (Xu *et al*, 2023; Zhang, 2021).

Conforme o mundo virtual se transforma e continua a sua expansão, a forma como as

pessoas agem, buscam informações e consomem conteúdo dentro do ambiente digital também sofre transmutação. O TikTok oferece um mecanismo de busca visando ser uma enciclopédia de vídeos que armazena milhares de conteúdos gerados por seus usuários, no qual o usuário pode navegar pela rede pesquisando informações do seu interesse, visualizando continuamente os dados encontrados que estão arquivados na plataforma (Zhang, 2021). Conforme oferece um conteúdo cada vez mais interessante e útil no dia a dia das pessoas, a plataforma começa a ganhar espaço nesse segmento, tornando um espaço de pesquisas para uma parcela dos usuários da internet.

Estamos em um momento único na história, com uma tecnologia que permite acesso praticamente irrestrito aos recursos midiáticos disponibilizados em apenas um só dispositivo. Pela primeira vez na história, o conhecimento que molda os eventos da sociedade são influenciados pelas mídias sociais *online*, assim como as percepções das pessoas sobre o mundo. Esse período de grandes transformações sociais têm um impacto significativo nos mais variados segmentos, o que não seria diferente no que diz respeito à aprendizagem. Assim, cada vez mais, esse fato deve ser alvo de pesquisas que gerem discussões sobre o seu potencial educativo, além de oportunizar reflexões a respeito da prática pedagógica com o objetivo de conectar educação, tecnologia e comunicação.

Considerações finais

Embora existam barreiras e limitações inegáveis, a implementação das redes sociais - mais especificamente o TikTok - abre um leque de possibilidades pedagógicas para serem exploradas pelos docentes, além de ser uma ferramenta acessível para a aprendizagem autoguiada do aluno a partir de materiais disponibilizados por outros usuários. Uma forma descontraída de se manter atualizado, se informar ou esclarecer dúvidas a respeito de determinado conteúdo. Ainda assim, é necessário que haja uma conscientização a respeito do teor e qualidade das informações disponibilizadas, já que a possibilidade de acesso irrestrito pode gerar desinformação.

Theo Hug, considerado um dos criadores do pensamento moderno no que se refere ao *microlearning*, defende em sua pesquisa que essa estratégia educacional “funciona como um conceito cruzado em termos de momentos ou episódios especiais de aprendizagem ao lidar com tarefas ou conteúdos específicos e envolver-se em passos pequenos, mas conscientes” (Hug, 2010, p. 53). Assim, o *microlearning* torna-se um instrumento potencial na aprendizagem qualificada dos alunos que utilizam das redes sociais diariamente, sendo vetor de recuperação do rendimento educacional perdido para a transição do formato online intensificado nos últimos tempos e, ainda, discutindo as preocupações a respeito dos formatos de aprendizagem passiva.

Utilizar as redes sociais como um instrumento de ensino e aprendizagem é uma excelente forma de envolver e engajar os alunos. Ao mesmo tempo, fazer os alunos virarem os próprios criadores de conteúdo colabora para a disseminação de um conhecimento com embasamento teórico e procedência

não duvidosa, trazendo o público maior e não científico para perto do conteúdo acadêmico e afastando-o da disseminação de desinformação - levando em conta que esse é um dos principais argumentos de pessoas que ainda são contra o uso das redes sociais como ferramenta educacional.

As redes sociais são uma realidade na vida cotidiana das pessoas. Por isso, é necessário que a discussão avance para além do simples fato das instituições de ensino aderirem ou não o uso dessas plataformas no eixo educacional. Devemos refletir sobre como utilizar do potencial dessa ferramenta para garantir o objetivo comum do acesso universal a uma educação de qualidade, observando as demandas de aprendizagem a partir da visão do estudante e oferecendo a possibilidade do protagonismo estudantil, já que permite a exploração das suas habilidades em um espaço no qual estão habituados.

Apesar de todas as vantagens aqui apresentadas, é inegável que ainda encontramos algumas dificuldades a serem superadas, como a desigualdade social vivida em países como o Brasil, dificultando o acesso à internet de maneira igualitária a todos os estudantes. Inclusive, algumas instituições de ensino ainda encontram adversidades referentes a esse assunto. No entanto, o debate entre especialistas, professores e a comunidade é importante para o estabelecimento de parâmetros para o bom uso das tecnologias e, consequentemente, das redes sociais na educação, além do desenvolvimento de projetos que visem a implementação dessa perspectiva no sistema educacional.

A tecnologia, na forma como a encontramos hoje, proporciona a possibilidade de usarmos uma estrutura - no presente caso abordado o TikTok - em que os alunos são convidados a serem consumidores e, ao mesmo tempo, produtores de conteúdo, o que incentiva o senso de construção de uma comunidade na qual interage e discute uma educação flexível, eficiente, universal e que pode ser continuada ao longo da vida.

Referências

AGUILERA-HERMIDA, A. Patricia *et al.* Comparison of Students' Use and Acceptance of Emergency Online Learning Due to COVID-19 in the USA, Mexico, Peru, and Turkey. **Education and Information Technologies**, v. 26, n. 6, p. 6823–6845, 1 nov. 2021.

BHANDARI, Aparajita; BIMO, Sara. Why's Everyone on TikTok Now? The Algorithmized Self and the Future of Self-Making on Social Media. **Social Media + Society**, v. 8, n. 1, 205630512210862, jan. 2022.

BOYD, Danah M.; ELLISON, Nicole B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 13, n. 1, p. 210–230, out. 2007.

BUCKNELL BOSSEN, Christina; KOTTASZ, Rita. Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers. **Young Consumers**, v. 21, n. 4, p. 463–478, 1 jan. 2020.

CERVI, Laura; TEJEDOR, Santiago; MARÍN LLADÓ, Carles. TikTok and the new language of political communication. **Cultura, Lenguaje y Representación**, v. 26, p. 267–287, 21 nov. 2021.

COMP, Geoffrey; DYER, Sean; GOTTLIEB, Michael. Is TikTok The Next Social Media Frontier for Medicine? **AEM Education and Training**, v. 5, n. 3, aet2.10532, jul. 2021.

CONDE-CABALLERO, David *et al.* Microlearning through TikTok in Higher Education. An Evaluation of Uses and Potentials. **Education and Information Technologies**, 2 jun. 2023. Disponível em: <<https://link.springer.com/10.1007/s10639-023-11904-4>>. Acesso em: 6 jan. 2024.

GU, Li; GAO, Xun; LI, Yong. What drives me to use TikTok: A latent profile analysis of users' motives. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 992824, 1 dez. 2022.

JIANG, Menglin *et al.* Social Media Aids for Business Learning: A Quantitative Evaluation with the 5E Instructional Model. **Education and Information Technologies**, v. 28, n. 9, p. 12269–12291, set. 2023.

MALKA, Ronit *et al.* Podcast-Based Learning in Otolaryngology: Availability, Breadth, and Comparison with Other Specialties. **The Laryngoscope**, v. 131, n. 7, E2131–E2138, jul. 2021.

MOORE, Robert. Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges. **Distance Education**, v. 41, p. 381–401, 2 jul. 2020.

RADIN, Abigail G. B.; LIGHT, Caitlin J. TikTok: An Emergent Opportunity for Teaching and Learning Science Communication Online. **Journal of Microbiology & Biology Education**, v. 23, n. 1, e00236-21, 29 abr. 2022.

RUTHERFORD, Camille. **Using Online Social Media to Support Preservice Student Engagement**. v. 6, n. 4, 2010.

HUG, Theo. Mobile Learning as 'Microlearning': Conceptual Considerations towards Enhancements of Didactic Thinking. **International Journal of Mobile and Blended Learning**, v. 2, n. 4, p. 47–57, 1 out. 2010.

THILLAINADESAN, Janani *et al.* When I say ... microlearning. *Medical Education*, v. 56, n. 8, p. 791–792, ago. 2022.

WAKAM, Glenn K. *et al.* Adapting to the Times: Combining Microlearning Videos and Twitter to Teach Surgical Technique. **Journal of Surgical Education**, v. 79, n. 4, p. 850–854, jul. 2022.

XU, Tugen *et al.* The Relationship between Social Media and Professional Learning from the Perspective of Pre-Service Teachers: A Survey. **Education and Information Technologies**, 26 maio 2023.

YÉLAMOS-GUERRA, María Salomé; GARCÍA-GÁMEZ, María; MORENO-ORTIZ, Antonio Jesús. The use of Tik Tok in higher education as a motivating source for students. **Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras**, n. 38, p. 83–98, 1 jun. 2022.

ZHANG, Zongyi. Infrastructuralization of Tik Tok: Transformation, Power Relationships, and Platformization of Video Entertainment in China. **Media, Culture & Society**, v. 43, n. 2, p. 219–236, mar. 2021.

Sobre as autoras e autores

Anderson Luís Jeske Bihain | lattes.cnpq.br/8636427420690720

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutor em Modelagem Computacional (UERJ). Mestre em Modelagem Matemática (Unijuí). Licenciado em Matemática (Unijuí).

Anna Elizandra Sonego Fernandes | lattes.cnpq.br/7473928628890074

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bacharel em Psicopedagogia (UNINTER).

Beatriz Campestri | lattes.cnpq.br/9890359406737828

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bacharel em Publicidade e Propaganda (Urcamp).

João Vítor Pinto Valério | lattes.cnpq.br/7777700968617558

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciado em Letras - Línguas Adicionais - Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas (Unipampa).

Leandro Blass | lattes.cnpq.br/7385942137403019

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutor em Modelagem Computacional (UERJ). Mestre em Modelagem Matemática (Unijuí). Licenciado em Matemática (Unijuí).

Marcélli Raddatz | lattes.cnpq.br/7082593755616181

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em Pedagogia (UERGS).

Mégui Mascarelo Sudo | lattes.cnpq.br/5544021898568353

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas (Unipampa).

Pablo Ferreira Pereira | lattes.cnpq.br/4648838031852259

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciado em Matemática (Unipampa).

Sandra Dutra Piovesan | *lattes.cnpq.br/0501764855693100*

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Mestre em Informática (UFSM). Bacharel em Ciências da Computação (Unicruz).

Sandrielle Cardoso Teixeira | *lattes.cnpq.br/9877310240466625*

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em Pedagogia (Urcamp).

Tatiane Goulart Coelho | *lattes.cnpq.br/1158938686505270*

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

Valesca Brasil Irala | *lattes.cnpq.br/7316864301240506*

Docente da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutora em Letras (UCPel). Mestre em Letras (UCPel). Licenciada em Letras - Português/Espanhol e Respectivas Literaturas (Urcamp).

Viviane Kanitz Gentil | *lattes.cnpq.br/8911943295889208*

Docente do Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). Doutora em Educação (PUCRS). Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Licenciada em Pedagogia (Unicruz).



Num contexto de transformações sociais profundas, no qual a preocupação com os sujeitos e suas vivências é cada vez mais evidente, as estruturas educacionais também enfrentam uma mudança de paradigma. Nesse cenário dinâmico, o debate educacional expande-se para abranger uma variedade de temas que impactam a vida dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. É nesse contexto que emergem os diálogos transformadores propostos por pesquisadores e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa. Este livro é o resultado desse desafio, em que cada capítulo apresenta uma perspectiva única, fruto de escolhas metodológicas e teóricas diversas.

