



# Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.

*Jornal internacional de apoio à inclusão, fonoaudiologia  
sociedade e multiculturalismo  
International journal of support for inclusion, speech therapy,  
society and multiculturalism*

## RIAI

ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015  
Volumen 3, Número 2, Abril 2017

Revista coordinada por profesorado de las universidades de Jaén, Granada y  
Sevilla y Brasil.  
*Magazine coordinated by teaching staff from Universities of Jaén, Granada, Seville and  
Brasil.*

RIAI

<http://riai.jimdo.com/>



Editorial Enfoques Educativos  
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

*Precio 20 euros.*

*Trimestral  
Enero, abril, julio, octubre.*

## Indexación:



DULCINEA

Derechos de explotación y permisos para el auto-archivo de revistas científicas españolas

**MIAR**

Matriz de Información para el Análisis de Revistas



Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

**LATINDEX**

En proceso de calificación:

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=25663>

## Volumen 3, Nº 2. Abril de 2017

### **Dirección (Direction)**

*Dra. Cláudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)*  
*Dr. Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)*

### **Consejo Editorial (Editorial Board)**

*Dra. Cláudia De Barros Camargo (Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil)*  
*Dr. Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén, España)*  
*Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España*  
*Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España*  
*Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España*  
*Dra. Marlete Dacroce. Doutora y Maestría em Ciências de la Educación. Maestra de la ciudad de Sinop- Mato Grosso; Del Instituto Superior de educación y Salud de Sinop/MT y Del Instituto IEPES/MT. Brasil*

### **Consejo de Dirección (Main Board)**

*Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España*  
*Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España*  
*Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España*  
*Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Universidade Estadual do Norte Fluminense-UENF.- Brasil-)*  
*Dr. Juan Manuel Trujillo Flores. Universidad de Granada. España*  
*Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.*

### **Consejo Asesor Científico Internacional (International Scientific Board)**

*Dr. José Antonio Torres González. Universidad de Jaén, España,*  
*Dr. Fernando Peñafiel Martínez. Universidad de Granada, España*  
*Dra. Cláudia De Barros Camargo, Prefeitura Municipal Novo Progresso, PA, Brasil.*  
*Dr. José María Fernández Batanero. Universidad de Sevilla, España*  
*Dr. Antonio Pantoja Vallejo (Universidad de Jaén).*  
*Dr. Elias Rocha Gonçalves – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense -INFES-UFF – BRASIL .*  
*Katia Oliveira De Barros (Prefeitura de Goiania, Brasil)*  
*Dr. Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.*  
*Drª. Fernanda Castro Manhães. Pós-Doutoranda em Cognição e linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC, Brasil*  
*Dra. Marlete Dacroce. Doutora y Maestría em Ciências de la Educación. Maestra de la ciudad de Sinop- Mato Grosso; Del Instituto Superior de educación y Salud de Sinop/MT y Del Instituto IEPES/MT. Brasil.*

### **Sede Científica y Redacción**

Correo electrónico:  
[ahernand77@gmail.com](mailto:ahernand77@gmail.com)

Web:  
<http://riai.jimdo.com/>

### **Edición y Suscripciones**

*Editorial Enfoques Educativos*  
<http://www.enfoqueseducativos.es/>

ISSN: 2387-0907  
Dep. Legal: J-67-2015



Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión  
Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad

## Índice.

1.-LA ATENCIÓN TEMPRANA: EL PRIMER PASO PARA UNA ADECUADA INTERVENCIÓN. ( <i>Early care: the first step towards adequate intervention</i> ). Ana González Sánchez. Grado en Educación Primaria (Universidad de Granada, España).	1-7
2.-CONVERSACIÓN EN CLASES DE ESPAÑOL: UN RELATO DE EXPERIÊNCIA EN LA LICENCIATURA DE LETRAS ESPAÑOL, PARFOR-UESPI. ( <i>Conversation in Spanish classes: A report of experience in the Licenciature de Letras Español, PARFOR-UESP</i> ). Iris Maria da Conceição. Ismael de Sousa Silva. Universidad Estadual de Piauí-UESPI.	8-22
3.-AS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS COMO MEIOS MOTIVACIONAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS CURSOS EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. ( <i>Educational technologies as motivational means in foreign language teaching in distance education courses, State University of Piauí</i> ). Ismael de Sousa da Silva. Paulo Henrique da Costa Pinheiro. Universidade Estadual do Piauí – UESPI.	23-36
4.-LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. ( <i>Competence evaluation and inclusive education. Proposal for a competency-based assessment instrument for educational inclusion</i> ). Ricardo Antonio Guerra Durán. Universidad de Playa Ancha – Chile.	37-53
5.-FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO DA ECOPEDAGOGIA. ( <i>Training of teachers: a contribution of ecopedagogy</i> ). Efigênia Maria Dias Costa. Maria de Fátima Silveira. Departamento de Pedagogia (Universidade Federal da Campina Grande, Brasil)	54-71
6.-HISTÓRIA E IDENTIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. ( <i>History and Identity in the early years of elementary school</i> ). Luiz Carlos Rodrigues da Silva. Doutorando Universidad Autónoma de Asunción – UAA / Coordinador do Polo Universitário UAB / Barra do Corda-MA (Universidade Aberta do Brasil)	72-90
7.-PREVENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL EN EL ÁMBITO ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO, EL PAPEL PROTAGONISTA DEL PROFESORADO. ( <i>Prevention of Child Abuse in the school environment in the Educational Centers of Difficult Performance, the leading role of teachers</i> ). M <sup>a</sup> Victoria Roperó López. Universidad de Granada, España.	91-109
8.-MANIFESTAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA NO ENEM: OS PROCEDIMENTOS DE LEITURA E AS FINALIDADES DO EXAME. ( <i>Manifestation of reading competence in the Enem: reading procedures and the purposes of the examination</i> ). Maria de Fátima Silveira. Efigênia Maria Dias Costa. Departamento de Pedagogia (Universidade Federal da Campina Grande, Brasil)	110-120
9.-APLICAÇÃO DE EXPERIMENTOS DAS LEIS DE NEWTON NO ENSINO APRENDIZAGEM NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO REGULAR DO COLÉGIO ESTADUAL PAULO VI DE RIO DO PIRES, BA-BRASIL. ( <i>Application of experiments of Newton's laws in teaching learning in the 1st year of the regular high school of the state college Paulo VI of Rio do Pires, BA-Brazil</i> ). Manoel Brandão da Silva. Colégio Estadual Paulo VI de Rio do Pires-Bahia.	121-140
10.-CONCEITOS SOBRE HISTÓRIA E DISCAPACIDADE. ( <i>Concepts about history and disability</i> ). Claudia De Barros Camargo. Antonio Hernández Fernández. Universidade Jaén, Espanha.	141-153

## **Normas de Publicación.**

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a RIAI a <ahernand77@gmail.com> por el sistema de "archivos adjuntos" (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract y datos del autor, foto reciente, y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

1. El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, artículo de revista, parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).

2. Estará escrito en español o en inglés y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOCX, DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).

3. Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.

4. El tipo de letra será de formato Arial Narrow 11 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras (con guiones) al final de las líneas.

5. En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.

6. El artículo comenzará con el título en formato oración y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.

7. Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados.

NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.

8. El artículo no deberá exceder de 15 páginas, todo incluido.

9. La Revista Internacional RIAI adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A.

10. Los manuscritos enviados a la Revista se remiten a dos miembros del Consejo asesor científico internacional de la revista, que acredita como tales a aquellos seleccionados (pares ciegos). La elección de los revisores para cada trabajo es realizada por el Director y coordinador atendiendo al contenido del manuscrito.

Admisión de artículos: Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista, lo enviará a varios expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes solicitados sean positivos, el Consejo Editorial decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores. La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación. Artículos publicados: La Revista Internacional RIAI no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. La Revista Internacional RIAI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los trabajos publicados, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido, y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

## **La atención temprana: el primer paso para una adecuada intervención.**

*(Early care: the first step towards adequate intervention)*

**Ana González Sánchez**  
Grado en Educación Primaria (Universidad de Granada, España)

*Páginas 1-7*

*Fecha recepción: 11-03-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

### **Resumen.**

El primer paso que debemos de realizar con los alumnos y alumnas que presentan o pueden presentar necesidades educativas especiales es la atención temprana. Debemos tener claras las características que presentan los niños y niñas con necesidades para poder adaptar esta atención temprana. Hay distintos tipos de intervenciones, desde las más comunes hasta intervenciones por medio de terapias alternativas novedosas.

**Palabras clave:** atención; temprana; intervención; terapias.

### **Abstract.**

The first step we must take with students who present or may present special educational needs is early attention. We must be clear about the characteristics of children with disabilities in order to adapt this early care. There are different types of interventions, from the most common to interventions through new alternative therapies.

**Keywords:** attention; early intervention; therapies.

## **1.-Introducción.**

Cuando queremos hablar de atención temprana, dicho concepto se dispone de manera amplia, pues engloba una serie de medidas, tratamientos y programas enfocados a la infancia de niños y niñas que presentan necesidades en el desarrollo o el posible riesgo a padecerlos.

Según el Libro Blanco de la Atención temprana (2000), podríamos definirla como "el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la infancia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que den consideración a la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar."

Digamos que el objetivo principal de la atención temprana es que los niños y niñas que presentan necesidades educativas o tienen el riesgo de padecerlo reciban una atención por medio de la intervención de dichas necesidades y la prevención de las mismas.

En la atención temprana se contemplan seis principios básicos, que se encuentran recogidos en el Libro Blanco de la Atención Temprana, siendo estos los siguientes:

1. Diálogo, integración y participación: en el que se debe integrar al niño/a tanto en el contexto escolar como social, pues es fundamental para un correcto desarrollo. La familia tiene una gran importancia pues deben ser partícipes de la intervención y deben ser informados en todo momento de lo que suceda.
2. Gratuidad, universalidad e igualdad de oportunidades, responsabilidad pública: la atención temprana debe ser de carácter gratuito, así como debe proporcionar una integración, por lo que hay que fomentar la igualdad de oportunidades.
3. Interdisciplinariedad y alta cualificación profesional: además de que el equipo de profesionales esté compuesto por distintas disciplinas este debe estar especializado en la atención temprana.
4. Coordinación: hay que tener una adecuada coordinación entre todos los sectores que rodean al niño/a, pues gracias a esto mejorará su desarrollo.
5. Descentralización: debe organizarse un sistema en torno a las necesidades que presenta el niño/a, incluyendo si es necesario el servicio a domicilio.
6. Sectorización: necesidad de limitar el campo de actuación.

## **2.-Los factores de riesgo y de prevención.**

Existen una serie de factores de riesgo que desencadenan en la necesidad de una atención temprana. Estos factores se dividen en:

1. Factores de riesgo prenatales: siendo las alteraciones o posibles patologías que afectan al feto en su gestación. Estos pueden ser socio-ambientales (desnutrición

intrauterina, edad materna, embarazo múltiple, etc.); genético o biológico (alteraciones cromosómicas, mutaciones genéticas, malformaciones fetales, etc.).

2. Factores de riesgo perinatales o neonatales: causados en el momento del parto, por fallos o complicaciones en este proceso. Puede ser debido a dos causas: naturales del momento del parto (nacimiento prematuro, problemas respiratorios, problemas con el cordón umbilical, etc.) o por accidentes obstétricos (cesaria, uso de fórceps, etc.)

3. Factores de riesgo postnatales: estos dependen del contexto social y familiar en el que se desarrolle el niño/a (violencia intrafamiliar, bajo nivel económico, etc.).

Cuando existen factores de riesgo, se deben llevar a cabo una serie de medidas de protección y prevención necesarias para que el niño o niña lleve un desarrollo lo más adecuado posible.

Podemos dividir dicha prevención en tres niveles de actuación:

a) Primaria: en la que su objetivo es evitar aquellas condiciones que puedan generar la aparición de déficits o trastornos en el desarrollo. Esta prevención debe de llevarse a cabo por medio de centros de salud, servicios sociales y sistema educativo para que sea completa.

b) Prevención secundaria: en la que su objetivo principal es la detección y diagnóstico lo más rápido posible, pues los destinatarios de esta prevención son niños/as que ya presentan un factor de riesgo.

c) Prevención terciaria: en la que se encuentran todas las acciones que se llevan a cabo para mejorar tanto el entorno del niño/a, la familia como su propio desarrollo. Es propiamente la intervención de que se lleva a cabo, siendo esta de carácter global e interdisciplinar ocupando todas las áreas de su desarrollo.

### **3.-La intervención temprana.**

Cuando llevamos a cabo una intervención en la atención temprana, dicha intervención se basa en áreas de desarrollo, teniendo en cuenta tres: sensoriomotora, cognitiva y lingüística.

#### **3.1.-Área sensoriomotora o sensoriomotriz.**

Dicha área, tal y como se entiende en la misma palabra, trabaja dos grandes áreas: el área sensorial y el área motora. En el que dentro del área sensorial se trabaja la estimulación visual y auditiva, y en el área motora la psicomotricidad gruesa y la psicomotricidad fina.

La estimulación del área sensorial se da sobre todo entre los 0 y los 2 años, centrándose sobre todo en el oído y la vista. El resto de sentidos (gusto, olfato y tacto), son menos trabajados.



Un ejemplo de cómo se puede trabajar el área sensorial, estimulando por ejemplo el oído, por medio de juegos de simular el sonido de los indios, en el que se tapa alternativamente la boca mientras se emite el sonido o haciendo sonar diferentes instrumentos con sonidos graves y agudos.

Por otro lado, la estimulación motora, se debe de trabajar la motricidad gruesa (el control cefálico, la reptación, el volteo, la sedestación y la bipedestación hasta llegar a andar) y la motricidad fina (la coordinación viso-manual, la motricidad facial y la motricidad gestual).

### **3.2.-El área cognitiva.**

Para trabajar esta área debemos de tener en cuenta en qué periodo de adquisición de habilidad cognitivas se encuentra el niño/a. Para ello nos basaremos en las primeras etapas de desarrollo cognitivo que nos propone Piaget (1982):

1. Etapa sensorio-motora o sensoriomotriz (entre el nacimiento y los 2 años): dividido a su vez en estadios:

I y II: en el que se fomenta el seguimiento de objetos, el reflejo de succión, el aparato fonador y la posible emisión de sonidos

III y IV: la coordinación vista-objeto y la capacidad para anticiparse a otras acciones. Además se facilitará el inicio conversacional.

V y VI: fomentar el desarrollo de la comunicación intencionada y las conductas representativas

2. Etapa preoperacional (los 2 y 7 años): en esta etapa empieza a desarrollarse la teoría de la mente o la metacognición, que es la capacidad de pensar que el resto de personas también piensan.

Además de lo dicho con anterioridad, se debe estimular la atención, pues es de gran importancia para el buen desarrollo cognitivo. Para trabajar esto podemos basarnos en la estimulación de la orientación atencional, la amplitud atencional, la atención focal, la atención selectiva, la atención dividida y la atención sostenida. La memoria es otra habilidad que se debe trabajar, pues es necesaria para el aprendizaje de muchas habilidades que irán adquiriendo posteriormente una vez hayan iniciado la etapa escolar, como por ejemplo leer, escribir e incluso dibujar. Los problemas de memoria que normalmente presentan los niños y niñas, suelen estar asociados a otros déficits, desde problemas de atención leves, hasta patologías cognitivas más graves.

### **3.3.-Área del lenguaje y la comunicación.**

Cuando hacemos una atención temprana en esta área, potenciamos el lenguaje infantil desde los primeros momentos. Debemos facilitar el desarrollo de elementos

prelingüísticos, aumentando la evolución del lenguaje, previniendo así posibles alteraciones posteriores en la lecto-escritura.

Para poder estimular el área prelingüística se debe de trabajar con ejercicios que refuercen todos los elementos vocálicos emitidos. A partir de los dos años es importante estimular el sistema articulatorio, realizando actividades con todo el aparato fonador y articulatorio.

La discriminación auditiva, es también importante para la adquisición del lenguaje, por lo que debemos estimular el sistema auditivo para aprender a diferenciar fonemas, aprender a imitar, la distancia de los sonidos, etc.

Otro concepto importante para trabajar es la conciencia fonológica, en el que el niño o niña irá relacionando el sonido con su grafía.

En ocasiones será necesario el uso de un Sistema aumentativo y alternativo de comunicación (SAAC), pues pueden presentar patologías o problemas que conlleven limitaciones en el lenguaje.

#### **4.-Otro tipo de intervención.**

Además de las intervenciones ordinarias, podemos encontrar una serie de intervenciones complementarias o alternativas que usan una gran diversidad de técnicas que ayudan a un adecuado desarrollo del niño/a.

Este tipo de intervenciones no tienen una demostración científica contrastada, pero aun así son llevadas a cabo por un gran número de profesionales, que obtienen muy buenos resultados.

##### **4.1.-Terapia asistida por animales.**

Es una modalidad terapéutica donde un animal forma parte del proceso terapéutico con personas que presentan algún tipo de discapacidad. El propósito de estas terapias es mejorar el funcionamiento en las áreas físicas, sensoriales, cognitivas y emocionales de las personas que participan.

Entre los objetivos que persigue se destaca la mejora en la motricidad gruesa, pues los animales fomentan el movimiento del cuerpo, fortalecen los músculos y la movilidad de las extremidades y el equilibrio, y también de la motricidad fina, pues realizan actividades como alimentar a los animales, que precisan de la pinza.

Uno de los puntos a favor de la terapia con animales, es que estos no juzgan, tratando a las personas por igual, teniendo una gran aceptación y sin tener en cuenta las características de las personas.

Algunos de los objetivos que se pretenden conseguir por medio de la interacción con los animales es el aumento de las interacciones verbales, mejorar la memoria y la atención, motivar a participar en actividades, reduciendo los niveles de ansiedad y mejorando la autoestima.

#### **4.2.-Musicoterapia.**

La asociación internacional de musicoterapia define esta actividad como: "La musicoterapia es definida como la utilización de la música y/o sus elementos (sonido, ritmo, armonía y melodía) para promover y facilitar la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento y la expresión satisfaciendo las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas el niño o la niña". Este proceso debe ser guiado por un musicoterapeuta cualificado y preparado para tal. Se considera una de las terapias emergentes creativas, no verbales.

La música produce una serie de beneficios en el sistema sensorial, cognitivo y motor, además estimula la creatividad, el pensamiento, el lenguaje, el aprendizaje y la memoria. Es un estímulo agradable que además ayuda a la relajación.

#### **4.3.-Arteterapia.**

Es una intervención que utiliza el arte para la estimulación. Gracias a estas técnicas se mejora el desarrollo personal, la salud y las habilidades evolutivas. Se puede llevar a cabo de forma individual o en grupos pequeños siempre bajo la dirección de un arte-terapeuta experto.

Como presenta un carácter más emocional que conductual, es apropiado para problemas de sueño, terrores nocturnos, problemas de autoestima, etc. También aporta beneficios en el lenguaje y comunicación, en las habilidades cognitivas en general y dando confianza, así como también mejora la motricidad y las funciones sensoriales.

#### **4.4.-Hidroterapia.**

La hidroterapia utiliza el agua como agente terapéutico, estando en cualquier forma, temperatura o estado. Aporta beneficios, principalmente en el equilibrio, la coordinación, tensión muscular, esquema corporal, etc. El agua es adecuada para su uso en la intervención pues supone la liberación del propio peso, haciendo que los movimientos sean mucho más fáciles. Además el agua es un estímulo en sí, provocando reacciones sensoriales en el sistema nervioso.

#### **5.-Conclusión.**

La atención temprana lucha día a día porque los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales tengan la atención necesaria para que su desarrollo y su adaptación al entorno sea lo más normal e inclusivo posible.

Cuando hay discapacidades o trastornos en el desarrollo o indicios de ello, hay que empezar a trabajar de inmediato, pues cuanto antes se empieza mejores resultados se pueden llegar a alcanzar.

A nivel personal, creo que la Atención temprana es el primer escalón de la intervención con los niños y niñas que presentan o pueden presentar necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que ésta debe de realizarse de manera óptima y adaptándose sobre todo a las características y necesidades que presentan los infantes.

## **10.-Bibliografía.**

Benenzon, R. (2011). *Musicoterapia*. Madrid: Paidós Ibérica.

De Barros, C., Hernández, A. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva*. Valencia: Olelibros.com.

De Barros, C., Hernández, A. (2016). *Neurociencia y tecnologías en la inclusión educativa*. Granada: Gami.

Exel, W., Rohrer, K. (2011). *¡El agua cura!: descubre los beneficios de la hidroterapia*. Barcelona: Obelisco.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2000). *Libro blanco de atención temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Ibáñez, P., Mudarra, M.J., Alfonso, C. (2014) *Atención temprana. Diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Madrid: Universidad nacional de educación a distancia.

Mata, S.C. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

Piaget, J. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pierre, J. (2009). *Arte terapia: una introducción*. Madrid: Octaedro.

Robles, M.A., Sánchez, D. (2011). *Evaluación e intervención en atención infantil temprana: hallazgos recientes y casos prácticos*. Jaén: Universidad de Jaén.

VV.AA. (2003). *Manual de terapia asistida por animales: fundamentos teóricos y modelos prácticos*. Barcelona: Fund. Purina.

## **Conversación en Clases de español: Un relato de experiencia en la Licenciatura de Letras Español, PARFOR-UESPI.**

*(Conversation in Spanish classes: A report of experience in the Licenciature de Letras Español, PARFOR-UESP).*

**Iris Maria da Conceição**

Universidad Estadual de Piauí-UESPI

**Ismael de Sousa Silva**

Universidade Estadual do Piauí-UESPI

*Páginas 8-22*

*Fecha recepción: 01-02-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

### **Resumen.**

Este artículo trata de un relato de experiencia sobre la disciplina Conversación en las clases de español en nivel superior. Surgió con la necesidad de demostrar la importancia de trabajar la disciplina Conversación con foco en el aprendizaje de la expresión oral en la Licenciatura de Letras Español del Programa PARFOR- bajo la coordinación de la Universidad Estatal de Piauí, UESPI. El objetivo general del artículo es: demostrar la importancia de se trabajar las metodologías y estrategias que faciliten el aprendizaje en las clases de Conversación para que los alumnos alcancen éxitos en el aprendizaje, principalmente oral, sin dificultades. La metodología sigue: es descriptiva, cualitativa y no experimental. La base teórica es: Cantón, 2013; Gala, 2007; Gambrell, 2004; Garcia, 2004; Kremers, 2000; Llach, 2016. Estos son algunos teóricos en que se basa este trabajo investigativo. Se busca aquí demostrar las soluciones que se puedan sanar los problemas en las clases de conversación de español.

**Palabras-claves:** conversación; clases de español; experiencia profesional; metodologías; estrategias de enseñanza.

### **Abstract.**

This article is about an experience story about the discipline conversation in spanish classes at the top level. It arose with the need to demonstrate the importance of how the discipline is worked Conversation focused on learning the oral expression in the Licenciature of Spanish Literature of the PARFOR Program - under the coordination of the State University of Piauí, UESPI. The general objective of the article is: to demonstrate the importance of working methodologies and strategies that facilitate learning in the Conversation classes for students to achieve successes in learning, mainly oral, without difficulties. The methodology follows: it is descriptive, qualitative and non-experimental. The theoretical basis is: Cantón, 2013; Gala, 2007; Gambrell, 2004; Garcia, 2004; Kremers, 2000; Llach, 2016. These are some theorists on which

this research work is based It seeks here to demonstrate solutions that can heal problems in Spanish conversation classes.

**Keywords:** conversation; spanish classes; professional experience; methodologies; teaching strategies.

## 1.-Introducción.

La disciplina de Conversación en los cursos de Licenciatura Letras Español es un soporte más al desarrollo de las competencia comunicativas a los alumnos de la dicha licenciatura, que ayuda los estudiantes a mejorar dándoles más dominio de las competencia comunicativa en las clases de ELE, ampliando su aprendizaje y esto es algo que nos lleva a realizar este artículo, pues la problemática sobre las dificultades que ellos encuentran en desarrollar las competencias comunicativas en el aprendizaje es inquietante haya visto que muchas veces la gramática es puesta en un primer plano y la conversación es trabajada como un elemento secundario.

Con base en estudios hechos y concordando con el argumento de Cantón (2013) veremos que el hablar no es lo mismo que conversar y, sino, algo más complejo y que para esto es necesario ser capaz de entender lo que los otros dicen y disponer de recursos y estrategias para exponer y argumentar lo que queremos decir. Delante del expuesto y observando que alumnos de nivel superior del curso de español PARFOR/UESPI llegaban al final del curso y presentaban dificultades de pronuncia y de poco conocimiento del léxico de esta lengua se dio el interés de escribir este artículo con la finalidad de buscar alternativas para sanar tales de dificultades.

Con este trabajo no pretendemos mostrar que la gramática debe quedarse en un plan secundario, pero sí que la gramática y conversación deben andar juntas para que los cursitas de español tengan éxito al término de su curso y sean hablantes con fluidez, sabiendo desarrollarse en cualquier situación del día a día mismo que no sea en su clase de español. Delante de esto podemos preguntar ¿cómo aprender el español con sus normas y aprender a conversar? ¿Es posible comprobar si de hecho la disciplina Conversación contribuye para que los estudiantes de Licenciatura Español (PARFOR-UESPI) sean capaces de hablar la lengua española sin dificultades? Hasta el fin de esto artículo buscaremos contestar esta pregunta.

Para la realización de este estudio tenemos como base teórica: Gala (2007); Gambrell (2004); Cantón (2013); García (2004); Llach (2016). Además, tenemos un relato de experiencia en la disciplina conversación de la Licenciatura en Letras Español (PARFOR-UEPI).

Esperamos que este artículo contribuya para que los estudiantes y también los profesores de español vean lo importante que es la práctica de la conversación en el aula y, que los mismos puedan saber trabajar mejor las competencias comunicativas necesarias al buen desarrollo de la oralidad.

## 2.-La conversación: en las clases de ele.

Para iniciar nuestro estudio es necesario dejar claro lo que significa la palabra conversación.

Cantón (2013, p.285) cita que la enciclopedia virtual Wikipedia entiende conversación como un dialogo en el que dos o más personas intervienen alternativamente sin seguir una planificación. La estudiosa habla que el DRAE define conversar como "hablar familiarmente con una o varias personas, a menudo para entretenerlas". Para De Mingo Gala, el *Diccionario de términos clave de ELE* la conversación es una actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes se alternan los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados.

Mire que tanto Cantón (2013) como Gala (2010) al utilizar las palabras hablar y actividad oral nos remite a otro vocablo que hace referencia a la palabra conversación: la oralidad.

Acerca de oralidad Gala (2010; p.5) nos dice que:

La oralidad es uno de los rasgos fundamentales de toda conversación lo que no quiere decir que siempre que nos comuniquemos oralmente estamos conversando. Para que esto suceda deben existir otros condicionantes: sobre todo, tal y como explica El propio diccionario, un intercambio entre hablantes que provoque una *interacción o diálogo* que es lo que diferencia la conversación de otros intercambios comunicativos orales como, por ejemplo, un monólogo o el discurso de un político.

Para Llach (2016) "la lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de lenguas, ya sea la lengua materna, lenguas segundas o lenguas extranjeras". Y es que las destrezas orales tanto de comprensión como de expresión juegan un papel más que fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa, como coinciden en señalar la totalidad de investigadores que se ocupan del estudio de la oralidad.

Delante del pensamiento citado notamos que uno de los principales elementos para la adquisición de lenguas es un déficit en nuestros alumnos del curso de español de nivel superior. Los mismos llegan al final de su curso sin tener una pronuncia correcta de las palabras, sin hacer bien la entonación.

Según Llach (2016) la comunicación se realiza y materializa tanto a través de las destrezas orales (hablar y escuchar), como de las escritas (escribir y leer), ambas modalidades de lengua son de naturaleza diferente. Mientras la lengua oral es natural y consustancial e intrínseca al ser humano y se desarrolla en el niño de forma más o menos inconsciente, sin esfuerzo y de manera irreversible, excepto en casos de accidente (Baralo, 2000), la modalidad escrita es un artificio humano, un producto cultural que sólo se aprende con esfuerzo de manera consciente (Cabezuelo, 2005; Baralo, 2000). Si bien todo ser humano en condiciones normales es capaz de

manejarse con la lengua oral, no todos aprenden a escribir y/o leer, dando lugar así al conocido fenómeno del analfabetismo.

Observando la explicación arriba acerca de la modalidad escrita aquí es importante decir que si un estudiante de una lengua extranjera no escribe bien esto por supuesto va a influenciar para que él no tenga una buena expresión oral. Esto fue de hecho comprobado en las clases de conversación de español de PARFOR-UESPI. Al solicitar que los alumnos creasen un dialogo en parejas para que después hiciesen la socialización en clase percibimos la gran dificultad que ellos tenían para escribir en español y a la hora de la práctica oral muchos leían deletreando.

Gambrell (2004) afirma que el uso textos en clases mejoran la comprensión lectora. Para el escritor:

La creación de oportunidades para que los alumnos interactúen entre ellos y cuestionen las ideas de los demás fomenta un alto nivel de reflexión. Los debates activos se llevan a cabo cuando los alumnos comentan o cuestionan los comentarios de los demás. Este tipo de intercambio les brinda una base para mejorar sus habilidades de reflexión al escuchar y ser escuchados. (Gambrell, 2004; p.3)

Como se puede observar la cita arriba para lograr éxito en las clases oral, no basta que el profesor use solo los recursos, contenido, estrategias en el aula, él tiene que dar oportunidades para que el alumno haga reflexiones sobre los aspectos del texto que sirven para mejorar tanto la comprensión lectora como la competencia oral. Sobre la comprensión lectora se entiende que esta es una habilidad para comprender y utilizar las formas del lenguaje escrito. Es importante resaltar que en los cursos de español la lectura además de ser una oportunidad para que nuestros estudiantes pongan en práctica la oralidad del idioma es también una oportunidad para que ellos modifiquen o amplíen sus conocimientos.

A respecto de la conversación podríamos preguntarnos cómo hizo Gala (2010) ¿qué necesitamos saber para conversar? El propio estudioso nos afirma que "debemos adquirir una competencia conversacional, competencia esta que permite al hablante mantener todo tipo de interacciones orales." Abajo enumeramos los posibles conocimientos que considera componer la competencia conversacional:

Cuadro 1: Conocimientos para la competencia conversacional.

Conocimientos para la competencia conversacional	
Tipos de conocimientos	Características



1. Conocimientos socioculturales	No podemos olvidar que la conversación tiene un fin social y, justamente por ello, los conocimientos sociolingüísticos se hacen absolutamente necesarios. En ese sentido el MCER señala las normas de CORTESÍA, diferencias en el REGISTRO y EXPRESIONES de sabiduría popular como posibles rasgos de este tipo de conocimientos a los que cabría añadir, por ejemplo, la COMUNICACIÓN NO VERBAL.
2. Conocimientos pragmáticos	Se hace necesario para un hablante ser capaz de seguir los PRINCIPIOS DE COOPERACIÓN establecidos por Grice o ser consciente de que, al violarlos, creará implicatura.
3. Conocimiento discursivo	Para poder desarrollar una auténtica competencia conversaciones, el hablante necesita ORGANIZAR EL TEXTO de la manera más adecuada posible siguiendo los principios básicos de coherencia y cohesión. Otro de los aspectos señalados por el MCER, la flexibilidad, hace que el hablante puede adaptarse a los cambios que van sucediéndose en la conversación.
4. Conocimiento funcional	Aunque ya hemos visto que la conversación se define por su escasa convencionalización, no quiere decir que en ella no podamos encontrar RITUALES como los saludos o las despedidas que el alumno deba conocer.
5. Conocimientos lingüísticos	Aunque las clases de conversación se presenten opuestas a las de gramática, es obvio que los estudiantes deberán manejar algún tipo de conocimiento gramatical para llegar a conversar. El conocimiento del VOCABULARIO así como el FONOLÓGICO resulta indispensable para mantener una conversación en una lengua extranjera. Por otra parte, se hace necesaria una reflexión sobre una serie de CARACTERÍSTICAS PROPIAS DEL LENGUAJE ORAL como elipsis, repeticiones o falsos comienzos, tal y como señalan en su artículo R. Carter y M. McCarthy (1995). El conocimiento de algunas COLOCACIONES o frases hechas permitirá que los hablantes de un a L2 puedan mantener el turno, interrumpir, ceder el turno a otra persona.

Fuente: Elaborado basado en Gala (2010)

Con base en el cuadro arriba es notable en clases de español que muchas veces el no conocimiento del vocabulario termina por interrumpir o finalizar una conversa

entre los hablantes. En clases de español es frecuente el alumno preguntar ¿cómo se dice en español esta palabra? Pero cuando el estudiante se encuentra en el sexto bloque se espera que él tenga un bagaje más avanzado con relación a los conocimientos de vocablos en la lengua española. En ocasiones como esta el profesor nota como está el nivel de sus alumnos. Acerca del vocabulario Gala (2010) propone una información que puede ayudar a los docentes: Dedicar en cada clase un tiempo a trabajar el vocabulario es mejor que hacerlo en una sola clase de tres horas, lo que provoca a los alumnos una gran sobrecarga de términos que después no logran asimilar adecuadamente." (Gala, 2010; p. 280)

Aún sobre el proceso de conversación en lengua extranjera Cantón (2010) cita que "si uno no entiende correctamente lo que se quiere comunicar, difícilmente podrá mantener una conversación de manera satisfactoria". En las clases Conversación de español (PARFOR) se observó que los alumnos a veces no tenían fluidez en una conversa por causa de la comprensión del enunciado que se tornaba complicado porque ellos no dominaban un gran léxico de la lengua española.

Para hacer referencia a los modelos de enseñanza de una lengua y la práctica de la misma es interesante la aportación de Thornbury (2006). Gala (2007) cita que este autor propone una secuencia de tres fases que pueden ser criterios importantes para lograr una buena conversación, como se explica a continuación:

Cuadro 2: Fases para practicar una lengua.

Fases para la practicar una lengua	
Fases	Características
1. Toma de conciencia	Los alumnos deben ir descubriendo por sí mismos la manera en la que funciona la conversación en la lengua y la cultura meta. Para ello tendrán que seguir las siguientes fases: 1.1. <u>Atención</u> : Los alumnos deberán estar interesados y alerta para advertir elementos característicos de la conversación en el material proporcionado. 1.2. <u>Percepción</u> : En esta fase, tomarán conciencia de la existencia de algún rasgo particular en la muestra de lengua proporcionada. 1.3. <u>Comprensión</u> : Se trata de Crear una regla que ayude a sistematizar este conocimiento.
2. Apropriación	Evitando el concepto de práctica controlada, Thornbury propone una construcción colaborativa del aprendizaje, o en sus propias palabras, un control de la práctica (practised control Thornbury, 2006:63.) Se trata de que el alumno, más que repetir una serie de estructuras como sucede en el conductismo, vaya ganando control sobre sus producciones y regulando por si mismo lo que en un primer momento está controlado por el

	profesor.
3.Hacia el desarrollo de la autonomía	De esta manera, cuando el estudiante consigue autorregular sus producciones, puede llegar a automatizar este conocimiento. Se trata de crear en clase situaciones más o menos realistas y minimizar la ayuda del profesor para preparar al alumno a desenvolverse en la vida real.

Fuente: Basado en Gala (2010).

Mirando el cuadro con las tres fases propuestas por Thornbury nos damos cuenta como ellas son importantes y reflejan en nuestras clases de conversación en el curso español (PARFFOR-UESPI). Una de las características que nos llama atención es cuando el autor dijo que los alumnos deben estar interesados. Si el estudiante no tiene interés por el material propuesto para la conversación la enseñanza del idioma no tendrá éxito. Mira que, en una de las clases de conversación sobre verbos en presente de indicativo y presente de subjuntivo algunos alumnos hacían observaciones sobre las desinencias.

Ellos hacían apuntes acerca de lo que era parecido, acerca de lo que cambiaba con el objetivo de facilitar su aprendizaje tanto en la escrita como en el habla. Fue observado también que a veces los alumnos preguntaban cómo se decía por ejemplo la palabra colocar en español y se contestó que la mejor manera era hacer uso del verbo poner. En el segundo día estaban nuevamente preguntando la misma cosa y en el tercer día se preguntó en clase cuál es la mejor forma de decir colocar en español y todos contestaran sin dificultad. Es decir la repetición es un elemento esencial para que el aprendizaje en la lengua española sea más eficaz. Así el alumno podrá conducir una conversación más segura y regular su propio conocimiento acerca de la lengua como dice la propuesta de Thornbury.

Así, delante de tantas informaciones podemos observar que muchos son los factores que deben ser llevados en consideración cuando se quiere adquirir una conversación sin barreras en otro idioma, en específico el español.

### 2.1.-La importancia de la práctica oral en las clases de ele.

Lo que se sabe es que antiguamente las clases de un idioma estaban vueltas para la destreza escrita y solo ahora están más direccionadas para la destreza oral. Para entender la importancia de la práctica oral en clases de ELE es necesario primero aclarar lo que es la lengua oral o como muchos estudiosos llaman la expresión oral.

Un concepto rápido y accesible está en wikipedia que define la *expresión oral* como el conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse oralmente con efectividad, es decir, es la forma de expresar sin barreras lo que se piensa. También se llama expresión oral a una de las habilidades

a desarrollar en el aprendizaje tanto de la lengua materna de manera inconsciente como de una lengua extranjera de manera deliberada, consciente.

En el trabajo expuesto por Kremers (2000) entendemos que la expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Este es un concepto amplio pues para tener hablantes competentes no solo se observa si él tiene competencia para emplear las reglas gramaticales, no sólo si observa si él conoce muchas palabras en la lengua extranjera si observa también si él desarrolla bien la pronuncia de las palabras.

Según Kremers (2000, p. 461): En el campo de la educación la expresión oral es la destreza que al mismo tiempo más nos interesa y sin embargo, más nos cuesta dominar en una lengua extranjera. En el aula se ve reflejada esta paradoja por la actitud reservada tanto de los profesores como de los alumnos a la hora de practicarla.

Delante de la opinión de Kremers veremos que otros estudiosos pueden no concordar con la escritora cuando ella dice que la expresión oral es lo que más nos interesa, pero al tomar conciencia de otras informaciones futuras aquí en este trabajo veremos que ella tiene razón cuando cita que nos cuesta dominar una lengua extranjera. La propia autora cita que "quizás se considere la expresión oral una destreza complicada porque se trata justamente de diferentes competencias que muchas veces en teoría se pueden aislar pero que en la práctica están muy interrelacionadas" (Kremers, 2000, p.463). Como decimos en el inicio existen muchos alumnos que llegan a final del curso de español con poco conocimiento de léxico y con una pronuncia razonable.

Para Llach (2016) "el desarrollo de la oralidad adquiere un valor trascendental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras". Según investigaciones de la escritora el ser humano ocupa un 80% de su tiempo en la actividad comunicativa, y a su vez un 75% de ese tiempo que el hombre pasa comunicándose lo hace empleando destrezas orales, es decir escuchando (45%) y hablando (30%). (Cabezuelo, 2005)

Observando la idea de Llach es importante que se diga que hablar no es lo mismo que conversar. Para la investigadora:

Conversar es algo mucho más complejo, para lo que necesitamos manejar una serie de destrezas y habilidades, ser capaces de entender lo que los otros dicen, disponer de recursos o estrategias para exponer, argumentar, explicar, etc., lo que queremos decir, hacer uso de un vocabulario y unas estructuras determinadas, ser capaces de percibir el ritmo y las características de una conversación o saber cómo desenvolvemos en diferentes contextos. (Cantón, 2013; p.283)

Para dejar más claro aún su pensamiento, Cantón (2013) revela en sus estudios que nosotros tenemos claro que ni siempre que utilizamos la expresión oral estamos conversando y que esto no es motivo para confundirnos en nuestras clases. Ella va más adelante y ejemplifica citando que “nadie diría que conversa cuando deja un mensaje en un contestador automático, recita un poema o da un discurso”.

Con tantas informaciones hasta aquí preguntamos ¿qué estrategias utilizar en clases de español con el objetivo de que los alumnos sean hablantes competentes?

Antes de enumerar algunas estrategias para una buena conversación es importante mencionar el estudio hecho por Kremers (2000, p.465) donde ella cita que Oxford concluye que:

Una estrategia no sólo consiste en actividades que le ayuden al alumno a la hora de adquirir, almacenar, conseguir y utilizar información. Hay que ampliar el concepto añadiendo que se trata de acciones específicas que emprende el alumno para hacer el proceso de aprendizaje más fácil, rápido, agradable, auto dirigido, efectivo y más transferible a situaciones nuevas. (Oxford, 1990; p.8).

Cantón (2013) hace la siguiente indagación ¿En nuestra lengua materna nos resulta fácil expresar opiniones y sentimientos, pero ¿y en una lengua extranjera? La escritora deja claro que nuestra labor como profesores es la de poner al alcance de los alumnos los recursos, las estrategias, los contenidos o, los conocimientos culturales adecuados para ello. Pero no solo eso, sino que además debemos también ayudarle y enseñarle a escuchar, a entender, a ser capaz de extraer la información relevante del mensaje que recibe, a identificar y diferenciar los distintos posibles matices, los sentimientos y las intenciones de su interlocutor, para que pueda realmente conversar con él. Abajo citaremos algunas estrategias que utilizamos en el curso de español (PARFOR-UESPI) en la disciplina conversación y que pueden ayudar nuestros alumnos de español a logren una conversación viva, sin estancar, sin barreras:

Cuadro 3: Estrategias usadas en las clases de conversación.

Estrategia	Desarrollo
1. Uso de tarjetas con palabras escritas para hacer un diagnóstico de la pronunciación en español	De inicio es necesario conocer el nivel que están los alumnos. Se pone tarjetas con palabras en español en la pizarra y pide a los estudiantes que pronuncien sin ayudar del profesor aquellas palabras. En este momento observaremos como está la oralidad de nuestros alumnos y podemos trabajar lo que no está bueno. Esta actividad es también una oportunidad para saber cómo está el conocimiento de ellos acerca del vocabulario.
2. Utilizar contenidos gramaticales propuestos en la apostilla en	Se puede por ejemplo presentar frases con el verbo Gustar (tema de la apostilla/ PARFOR) y pedir que en parejas que los cursitas elaboren un diálogo sobre sus gustos para que después sea hecha una socialización. E

situaciones comunes vivenciadas por el alumno	este momento el alumno ya iremos percibir como es la escrita de nuestro alumno en español. Si no escribe bien la conversación no será buena, pudiendo ocurrir un no entendimiento de lo que quiere decir. La lectura del dialogo será el reflejo de su escrita.
3.Utilizar diálogos de la apostilla para hacer una escena	Pedir a los alumnos que se organicen de acuerdo con el dialogo propuesto para hacer una escena del mismo. Esta es más una oportunidad para que ellos pongan en práctica su oralidad en el idioma estudiado.
1. .Lectura de textos	Se puede usar textos de la apostilla o textos que estén más vueltos al cotidiano del alumno. Entregamos el texto al alumno. Podemos de inicio pedir una lectura silenciosa. Después podemos hacer preguntas como: ¿Qué mensaje quiere transmitir el texto? ¿Cómo resolverías este problema tratado en el texto? ¿Qué continuación daría a esta historia? Podemos también pedir que varios alumnos hagan la lectura oral del texto. En esta estrategia percibimos más una vez como está la pronuncia del español, si la entonación fue hecha correctamente y además de esto damos oportunidad para que él alumno exponga su pensamiento crítico.
2. Utilizar películas o novelas	El profesor puede traer una película que trate de un tema actual y que muestre un poco de la cultura de algún país hispánico para que así el alumno tenga desarrolle la escucha observando la entonación y un tenga contacto más cercano con la expresión oral de los nativos. En este momento también se puede llamar la atención para expresiones coloquiales existentes en la película. El profesor puede aprovechar el momento para informar otras expresiones más usuales, como por ejemplo: de tal palo tal astilla, En casa de herrero, cuchillo de palo, salir de copas, salir de tapas.
6.Uso de canciones	Elegimos una canción que les guste a los estudiantes. Podemos pedir para que ellos hagan primero una lectura en voz alta de la misma. Si notamos error en la pronuncia podemos escribir en la pizarra algunas palabras y pedir que repita las mismas. La repetición es un método que ayuda bastante para lograr una buena pronuncia. Podemos pedir para que el alumno cante la canción y a través de ahí notamos también cómo está su oralidad.
7.trabajar con imágenes para crear una historia	El profesor trae varias imágenes para el aula. Divide los alumnos en equipos. En seguida pide que una equipe seleccione tres imágenes y después les pide que hagan una historia a partir de esos dibujos. El alumno utilizará el vocabulario que él ya ha adquirido en la lengua española. Si notamos dificultades en la pronunciación o en el propio

	vocabulario quizá sea el momento de incentivar al alumno a buscar significados en el diccionario.
--	---

Fuente: Elaboración de la propia pesquisa.

Delante del expuesto vimos que son diversas las estrategias orales que pueden ayudar al estudiante de español a desarrollar una conversa con más fluidez. Aquí hicimos la exposición de algunas, existe muchas otras. Si observa también que el profesor debe ser un incentivador para que sus alumnos hablen cada vez más el idioma sin tener miedo de errores.

### 3.-Metodología.

Este relato de experiencia sigue la metodología de una investigación bibliográfica como cita Oliveira (2007) es el estudio y análisis de documentos de dominio científico tales como libros, periódicos, enciclopedias, ensayos críticos, diccionarios y artículos científicos, siendo la principal finalidad proporcionar a los investigadores el contacto directo con obras, artículos o documentos que traten de tema en estudio. Pretende observar, describir e interpretar los datos, sobre la disciplina Conversación en la Licenciatura en Letras Español de programa PARFOR, UESPI.

Las fuentes de los datos de la investigación: Marconi & Lakatos (2009) citan algunas fuentes de documentos usadas en la investigación bibliográfica y que exige del investigador algunos procedimientos y análisis diferentes como: publicaciones-comprende el conjunto de publicaciones que pueden ser los libros, las investigaciones, las tesis, entre otros, en que su uso depende de cuatro fases: la identificación, localización, compilación y ficheo.

El espacio donde se dio la realización de la investigación fue en los Polos de la Universidad Estatal de Piauí, en los municipios Bom Jesus, Barras y Amarante.

### 4.-Discusión de los resultados.

La disciplina de Conversación I y II es una oportunidad en que el profesor puede conocer el nivel de oralidad que posee sus alumnos de la Licenciatura en Letras Español (PARFOR/UESPI).

En la disciplina Conversación I, la apostilla presentaba muchos diálogos, canciones y textos, los cuales de cierta manera ayuda el profesor a trabajar bastante la oralidad con sus alumnos. Si percibió que muchos alumnos conocían el sistema fonológico del español, pero a la hora de pronunciar algunas palabras ellos pronunciaban como si estuviera hablando en portugués, como por ejemplo la palabra *Brasil*. Otro aspecto notable es que la escrita fue lo que más resultó difícil a los alumnos.

Se pidió para que crease un dialogo con base en dibujos que estaban en la apostilla y esta actividad fue demorada, mismo ellos haciendo uso del diccionario. Pocos

hicieron el dialogo con las palabras que ya se conocía. Como fue dicho por los autores si el estudiante no tiene un vocabulario amplio esto influencia en su escrita y en por supuesto en su oralidad. Fue observado también el esfuerzo que el alumno hacía para después del segundo día de clase pronunciar mejor las palabras en español. Cuando decían una palabra y percibían que no estaba bien la pronuncia ellos mismos se acordaban de los errores anteriores y repetían la palabra correcta como por ejemplo la palabra "cama" que no se nasaliza la "m" porque no está en la misma sílaba.

Nos llama bastante atención la disciplina Conversación II donde los alumnos ya están en sexto bloque de español. Fue hecho un repaso sobre el verbo Gustar tema estudiado en la Conversación I, si pidió que los alumnos hiciesen parejas para descubrir informaciones de sus amigos de clase usando el verbo. Las dudas eran constantes lo que ocasionaba el uso incorrecto de este verbo en las conversaciones, por ejemplo: una alumna dijo: *yo gusto estudiar español.*

Cuando debería decir: *me gusta estudiar español.* Esto comprueba el pensamiento de Gala cuando él cita que el alumno debe estar alerta para advertir elementos característicos en material proporcionado. El estudiante entonces se atentó que en la apostilla informaba que el verbo Gustar necesita de un pronombre complemento y esto fue importante porque en las conversaciones siguientes fue disminuyendo los errores.

Fue estudiado verbos en presente de indicativo y subjuntivo y cuando preguntaba algo a los cursistas para que utilizarasen los verbos estudiados, muchos contestaban deletreando las frases, esto muestra que la oralidad no estaba buena. Si la oralidad no estaba buena la conversación tampoco sería, pues como citó Llach (2016) el desarrollo de la habilidad oral adquiere un valor trascendental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Para sanar tal dificultad trabajamos con la repetición hasta que el alumno conseguía leer con más rapidez en el desarrollo de las clases. La lectura de textos fue también utilizada como siendo una actividad para dar énfasis a la práctica oral.

En otro momento pregunté a una alumna qué horas ella almorzaba y ella contestó de forma simple, a las doce. Y añadió ella: Yo como mucho. Siguiendo yo pregunté y por la noche ¿cenas mucho? Ella dijo, no por la noche en mi casa no enseño nada, solo mismo en la escuela. El verbo cenar (*jantar*) fue confundido con el verbo enseñar (*ensinar*). La alumna no conocía el significado del verbo. Como deja claro Cantón (2010) si uno no entiende lo que se le quiere comunicar difícilmente podrá mantener una conversación de manera satisfactoria.

Fueran hechas actividades de transcripciones que estaban en el material propuesto por UESPI. Esta actividad sirvió para mostrar que los alumnos del sexto bloque estaban flacos con relación al léxico y a la ortografía. El uso de diccionarios fue necesario para ayudar los estudiantes.



Algo que llama atención es que los Estudiantes asociaban bastante portugués con español, como por ejemplo: En una charla informal la alumna hizo una observación sobre los verbos en español y yo pregunte ¿Cómo dices *eu ande*? Ella contestó Yo *andé*. Cuando en verdad sería yo anduve. Cómo se dice - *eu faço: yo aço*. Cuando la respuesta sería yo hago. En otra ocasión para decir nocturno un alumno dijo *nocturno*. Una forma de hacer correcciones acerca de este tipo de situación es anotar los errores y al final del aula trabajarlos usando expresiones como: ¿cómo se dice? , repite conmigo.

Fue observado que mismo conociendo el sistema fonológico español los alumnos pronunciaban mucho la O con el sonido abierto cuando en verdad debe ser cerrado, por ejemplo: en los [en los]. Fue practicado después muchas lecturas textuales donde trabajamos el sonido cerrado de la E y de la O. Se observó que en el cuarto día de clase los alumnos estaban mucho mejor en la pronunciación y ellos mismo hacían autocorrección cuando percibían sus errores.

Se constató a través de conversas informales que los cursistas practicaban la lengua española cuando estaban en clases del curso en los meses de Enero y Julio. Este es más un hecho que puede contribuir para que los estudiantes no tengan un buen desarrollo de la pronuncia. En este caso recomendamos que los alumnos escuchen audios y miren películas con hablantes nativos para no perder el contacto con el idioma; se puede también hacer equipos de estudios con amigos de clase para practicar la lengua española con más frecuencia.

Al término de la asignatura se observó que fue de mucha importancia la asignatura Conversación para los cursitas, pues ellos mismos percibieron que deberían mejorar su oralidad en el idioma español

#### **4.-Conclusiones.**

Los estudios hechos dejan claro que el estudiante de una lengua extranjera, en este caso el español, no solo pueden tener foco con el aspecto gramatical de la lengua como deben ser competentes hablantes.

Observamos que en la Licenciatura de Español (PARFOR/UESPI) la asignatura Conversación contribuye mucho para el desarrollo de la práctica comunicativa. Percibimos que mismo utilizando distintas estrategias orales al final de la asignatura tenían estudiantes que hablaban más, otros que solo abrían la boca cuando la profesora les pedía que hablase y, otras que tenían que escribir primero para después hablar. Se ver que necesita más esfuerzo del alumno para que él desarrolle una conversación instantánea sin tantas dificultades.

Notamos que el hecho del curso ser ofrecido solamente dos meses en el año lleva el alumno a distanciarse más aún de la práctica oral del español, visto que en el día a día ellos utilizan más su lengua materna para resolver sus necesidades y tampoco están en contacto con nativos.

Los autores que contribuyeron para investigación estaban ciertos y de común acuerdo cuando citan la oralidad como siendo elemento esencial para una buena conversación. Percibimos que los alumnos de la Licenciatura en Español( PARFOR/UESPI) presentan una necesidad de practicar mucho más la conversación como hábito diario en sus estudios, no solo en las clases de Conversación, pero sí en todas las demás disciplinas del curso.

Vimos que las estrategias orales utilizadas en clases necesitan ser más perfeccionadas con la finalidad de capacitar hablantes competentes, para que éstos utilicen y comprendan el español en todas las situaciones diarias, no solo con estudiantes de esta lengua más con hablantes que nacieron en países hispanicos.

Así, se concluye que para los estudiantes de Licenciatura en Letras Español (PARFOR-UESPI) adquirieren una buena conversación no basta tener una buena pronuncia de palabras sueltas, como vimos en las citaciones de los autores estudiados, es necesario tener conocimiento del léxico, de la gramática, de la nociones sociales y pragmáticas de la lengua estudiada.

## 5.-Bibliografía.

- Cabezuelo, M. (2017). *Creencias y actitudes de alumnos sobre el aprendizaje oral.* <http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuelo.shtml>
- Cantón, E. O. (2013). *Programación de los cursos de conversación.* Instituto Cervantes de Budapest, Hungría, (2017). [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones).
- García, M. (2004). *La conversación en clase: una propuesta de la enseñanza del discurso conversacional para el aula de ele.* GLOSAS DIDACTICAS, Revista Electrónica Internacional, ISSN: 1576-7809. N° 12 Otoño, (2004). <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/07garcia.pdf>.
- Gala, J. A. M. (2007). *La enseñanza de la conversación en el aula de ele: propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (b1) del i.c. de estambul.* (2017). [http://marcoele.com/descargas/10/domingo\\_conversacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/10/domingo_conversacion.pdf).
- Gambrell, L. B. (2004). *El papel de la conversación en el aula.* The Reading Teacher, vol. 58 octubre. Ira, Delaware, Estados Unidos. (2017). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25\\_04\\_Gambrell.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Gambrell.pdf).
- Llach, M. P. A. (2016). *La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices.* Universidad de La Rioja. Centro Virtual Cervantes. (2017). [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0161.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf)

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2009). *Fundamentos em metodologia científica*. 6. ed. 7. Reimpr. São Paulo: Atlas.

Kremers, M. F. (2000). *El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral*. Asele. Actas XI. M.F. Kremers. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión Oral. (2017).  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/).

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

**As tecnologias educativas como meios motivacionais no ensino de língua estrangeira nos cursos educação a distância, Universidade Estadual do Piauí.**

*(Educational technologies as motivational means in foreign language teaching in distance education courses, State University of Piauí)*

**Ismael de Sousa da Silva**  
Universidade Estadual do Piauí - UESPI  
**Paulo Henrique da Costa Pinheiro**  
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

*Páginas 23-36*

*Fecha recepción: 01-02-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

**Resumo.**

O presente artigo um requisito para à conclusão da Especialização em Educação a Distância. O mesmo teve como ênfase, fazer um estudo ressaltando o seguinte tema: As Tecnologias Educativas como meios motivacionais no ensino de Língua Estrangeira, Letras Espanhol, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. A metodologia teve cunho qualitativo, do tipo descritivo, com instrumento para a coleta dos dados a observação e o questionário. O objetivo, verificar a forma as Tecnologias Educativas estão sendo usadas, se estas motivam o aprendizado de línguas, potencializando, para o desenvolvimento das competências no aprendizado da Língua Estrangeira. Assim sendo, as TE apresentaram-se como possibilidades magníficas para potencializar o conhecimento, uma vez que os recursos tecnológicos, App Educativos estão inclusos nos cursos, no intuito de inovar e motivar os estudantes no ensino de Língua Estrangeira.

**Palavras-chaves:** tecnologia educativa; ensino-aprendizado; motivação; línguas estrangeiras; aplicativos educativos.

**Abstract.**

This article is a requirement for the completion of the Specialization in Distance Education. The same had the emphasis, to make a study emphasizing the following theme: The Educational Technologies as motivational means in the teaching of Foreign Language, Spanish Letters, of the State University of Piauí-UESPI. The methodology had a qualitative character, of the descriptive type; with instrument for the data collection the observation and the questionnaire. The objective is to verify the way in which the Educational Technologies are being used, if these motivate the learning of languages, potentializing, for the development of the competences in the learning of the Foreign Language. Therefore, the TE presented themselves as magnificent possibilities to enhance knowledge, since the technological resources,

Educational App are included in the courses, in order to innovate and motivate students in the teaching of Foreign Language.

**Keywords:** educational technology; teaching-learning; motivation; languages foreigner; educational apps.

## 1.-Introdução.

Este estudo partiu de uma observação constante durante alguns anos de experiências lecionando em cursos de línguas estrangeiras, Letras Espanhol. Dando ênfases as Tecnologias Educativas (TE) como fator motivacional no ensino-aprendizado de língua estrangeira. Sabe-se que hoje as TE são aliadas potentes usadas pelos professores em todas as áreas do conhecimento para impulsionar as estratégias de ensino bem como realizar atividades motivadoras a seus alunos de língua estrangeira.

As Tecnologias estão presentes na vida, no cotidiano dos jovens deste cedo na vida escolar, eles aprendem desde cedo a conviver com essas tecnologias, porem quando chegam à escola deparam com uma realidade diferente que não os preparam para ser crítico e reflexivo usando as TE. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Um dos objetivos do ensino é que os estudantes saibam "utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir o conhecimento".

É interessante ressaltar que na educação, as TE ultrapassaram o limite dos livros, pois temos qualquer informação disponível sobre qualquer assunto na internet, diante das TE, a função do professor é modificar, uma vez que ele precisa estar preparado para saber auxiliar o estudante nesse processo.

Alguns referentes teóricos que trabalharam com uma temática equivalente e que usaremos como apoio a construção da nossa pesquisa são:

1- Diana Vasconcelos Lopes, como o tema (As Novas tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras), pela UNIBRATEC, onde trabalha o tema enfatizando as mudanças comportamentais dos alunos e professores resultante dessa nova forma de conceber o ensino de língua estrangeira dentro do ambiente virtual de aprendizagem e mundialmente interligado por meio da internet.

2- Ismael de Sousa da Silva (2013), O Uso das TE professores e alunos do Centro de Estudos Brasileiros (Assunção, Paraguai), dentro do contexto educativo e social como ferramenta complementares no processo ensino-aprendizado de PLE, onde faz um levantamento da influência das TE dentro do contexto educativo e social no ensino-aprendizado de português como Língua estrangeira, apresentando vários aspectos que as TE favorece o aprendizado dos alunos com mais potencialidade apoiado pelas TE;

3- Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (1995), O Uso da tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: Breve retrospectiva histórica, Universidade Federal de Minas Gerais, onde apresenta uma retrospectiva histórica sobre o uso da tecnologia no ensino de língua que se inicia com os recursos tipográficos e vai sendo enriquecido com o desenvolvimento de equipamentos eletrônicos e outros.

Os objetivos específicos da pesquisa são: Analisar como as Tecnologias Educativas motivam os alunos no aprendizado de línguas Estrangeiras (LE); Analisar dentro das TE, os principais recursos e atividades que através dos mesmos que os professores e alunos podem utilizar como motivadores no ensino-aprendizagem de ELE; Demonstrar alguns aplicativos que os professores podem usar como motivadores nas aulas de conversação; Indicar as funcionalidades dos aplicativos educativos reforçando o seu uso nas atividades nas práticas. As Tecnologias Educativas potencializam o ensino-aprendizado de línguas estrangeira e possibilita o desenvolvimento das competências no aprendizado de LE.

## **2.-As TE como fator motivacional no ensino de língua estrangeiras.**

Segundo Baccega (2003), parece que a escola ainda não entendeu que o livro não significa a única maneira de transmissão de conhecimento e informação. O ensino baseado no livro é o que predomina em todas as disciplinas e séries escolares não levamos em consideração que os estudantes têm em contato outras linguagens diferentes, seja através da televisão, da internet, ou outros meios, ou seja, a própria realidade deles.

Para Barros (2003) o professor nesse contexto de mudanças precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informações como trata-las e como utilizá-las, isso vêm ao encontro das afirmações de Moran (1999), que explica que "as Tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraentes". A função do professor – o papel principal – é ajudar os alunos a interpretar estes dados, a relacioná-los, a contextualiza-los.

As TE dentro do processo de aprendizado do aluno entrar como um fator motivador, pois como tem vários recursos tecnológicos que estão relacionados com o estilo de vida desses alunos, podemos assim dizer, os alunos se sentem mais familiar ao aprendizado por meios dos recursos que as TIC oferecem e que são demonstrado pelo seu professor na busca do conhecimento de cada atividade proposto pelo professor. Como foi citado acima que as TIC trazem resumos atraentes com imagens os motivos dimensionais que estimulam não somente o aprendizado dos alunos mais também a criatividade dando ao educando outros meios de internalizar os conhecimentos construídos durante a realização daquela atividade específica.

O professor atualmente tem que estar preparado para lidar com as inovações que o mundo globalizado lhe proporciona como as inovações tecnológicas. Segundo a UNESCO (2008) uma das tarefas da escola e dos docentes de hoje é definida por sua capacidade de preparar para o uso consciente, crítico, ativo dos recursos, redes

e sistemas que acumulam a informação e o conhecimento. (Silva (2013) apud UNESCO, 2008, p. 15).

Temos vários exemplos de Apps (aplicativos) que podemos e devemos usar nas aulas de língua estrangeiras. Vamos aqui apresentar alguns Apps:

O primeiro App a ser apresentado aqui é o Celular Inteligente. Alguns celulares Inteligentes hoje vêm com um sistema operacional específico como: Androides, IOs, Windows etc. Recomendo os celulares Inteligentes com o sistema operacional Androide, pois os mesmos oferecem uma gama mais extensa de Apps gratuitos direcionados a Educação, em quanto que os demais são muito limitados neste sentido.

a) -Crucigrama Español (Berni Mobile); Versão 2.3, tamanho 1,04 MB. Mais de 1.000.000 downloads.

Um grande jogo de palavras cruzadas/Algumas funcionalidades do App:

- Idioma espanhol;
- Jogos com combinações infinitas;
- Uma grande lista de palavras;
- Personaliza o número de colunas, desde 3x3 até 25x25;
- Três níveis de dificuldade;
- Painel com palavras para adivinhar;
- Um excelente jogo educativo e de entretenimento;

Este jogo pode ser configurado ao gosto do estudante, segundo a orientação do professor em sala de aula, o tamanho do "crucigrama" e a dificuldade dos mesmos.

Oliveira e Villardi (2005) apontam que os três aspectos das operações mentais, interiorização, reversibilidade e combinação, são acessíveis às ricas possibilidades oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

Os Apps educativos favorecem o desenvolvimento do conhecimento interagindo com o novo aprendizado. Possibilita um aprendizado mais dinâmico e duradouro, ou seja, o aluno aprende usar o conhecimento com eficácia e precisão.

b) -Sopa de letras (Berni Mobile); Versão 3.1; Tamanho do download 514 KB. Mais de 100.000 downloads.

Uma versão interativa, gratuita e aditiva das sopas de letras de toda a vida. Não terá somente que buscar uma lista de palavras, aqui se coloca em prova o conhecimento léxico sobre vários temas.

Tipos de jogos:

- Modo arcade; com 36 temas que deverá ir desbloqueando.
- Moto trivial random; 54 temas, mais difícil.

c) -Tradutor para conversas (NyxCore): Versão 1.15, tamanho do download 4.12 MB. Mais de 5.000.000 de downloads.

Um tradutor para conversa com pessoas estrangeiras. Um app recomendado para auxiliar nas aulas de conversação. Algumas características e funcionalidades:

- Comunicar Facilmente com estrangeiros;
- Fazer perguntas em outras línguas;
- 70 idiomas;
- Traduzir palavras ou frases;
- Fácil e rápido;
- Precisa de uma conexão com a internet;

Este App é ideal para auxiliar à prática do aprendizado e ampliação do léxico. Os alunos podem praticar em duplas ou em pequenos grupos de 4 (quatro) alunos. Assim também facilita a interatividade entre eles e a troca de conhecimentos. A motivação no uso dos Apps é perceptível ao uso dos App educativos, é notório como os alunos se motivam a aprender por meio dos App Educativos.

Segundo Silva (2013), sob o ponto de vista pedagógico o que precisa ser ressaltado é a consciência que os docentes devem desenvolver em relação ao uso crítico dos recursos tecnológicos, e atualiza-se sobre os novos conceitos e literaturas utilizadas como embasamentos teóricos; isso deve ser um auxiliar no processo de aprendizagem do aluno e do próprio docente, sendo, portanto o ponto de partida na tomada de decisão sobre o seu uso e o seu valor dentro do processo EA.

Os Apps Educativos tem uma grande potencialidade no auxílio e ampliação dos resultados nas atividades para os alunos dos cursos de línguas estrangeiras, eles são interativos, mais atrativos que os simples livro usado em sala de aula. A maneira que os recursos dos App educativos são apresentados levam os alunos a praticar mais as atividades e adquirir as competências do uso da língua estrangeira.

A noção de competência em que acordaram incluía não só conhecimentos (fatos, métodos, conceitos, e princípios), mas capacidades (saber o que fazer e como), experiência (capacidade de aprender com o sucesso e com os erros), contatos (capacidade social, redes de contatos, influência), valores (vontade de agir, acreditar, empenhar-se. Aceitar responsabilidades e poder (físico e energia mental) (Keen, citado em Cochineaux e Woot, 1995).

O professor tem que se preocupar com as condições de que os alunos a usar as competências linguísticas aprendidas durante os cursos de línguas. Não basta que os alunos aprender, a desenvolver as competências, eles tem que saber como usá-las adequadamente.



## 2.1.- A interatividade por meio das TE.

A interatividade faz parte primordial no aprendizado e desenvolvimento do conhecimento. A interatividade se dar com maior frequência quando o professor aplica em suas aulas atividades para os alunos realizarem em grupos. Este tipo de atividades tem que ser bem elaborada visando objetivos específicos onde o professor terá que cuidar para que estes objetivos sejam alcançado durante a execução das atividades.

Para Silva (2014), as novas tecnologias apontam para uma mudança do tradicional papel do profissional da educação, de mero transmissor de informações para mediador do processo de aprendizagem.

Segundo Paiva (1995), quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é de desconfiança e de rejeição. Aos poucos a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorpora-las em suas práticas pedagógicas.

A interatividade é um aspecto importante dentro do processo de ensino-aprendizado. As atividades bem planejadas, com bons recursos e meios elas podem favorecer a interatividade sobre vários pontos de vista como: entre alunos e atividades, alunos e alunos, e professor e alunos. Todos estes pontos de vista, a interatividades, tem um valor marcante no aprendizado dos alunos.

Os alunos que tem um pouco mais de conhecimentos com os conteúdos abordados podem repassar para os que tem menos conhecimento e assim e construindo novos conhecimentos interagindo uns com os outros de uma maneira divertida, por meio do Apps educativos.

Segundo Silva (2013), essa interação possibilitar o maior interesse, por parte dos alunos, a se interessar pelos temas trabalhados durante as aulas, e conseqüentemente, a buscar mais informações concretas, a discutir temas atuais e corrigir atividades.

Um bom exemplo é quando usamos um Apps sobre Contos (onde buscamos a leitura de pequenos textos em língua estrangeira com o objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos), durante a leitura do Conto os alunos vão ler em grupo o Conto indicado pelo professor e sempre que aparecer dúvidas sobre o léxico vão entre si procurar sanar as dúvidas. Assim vão construindo novos conhecimentos juntos, interagindo uns com os outros.

Vygotsky (2008) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Quando falamos do contexto EA de LE é notório durante o processo os fatores abordados por Vygotsky.

É tão notório que o docente pode aproveitar dos mesmos para enriquecer o processo EA com estas diferenças e variantes. Para o docente que está atento as diferenças dos seus alunos em sala de aula, e se o mesmo considerar estas diferenças pode por meios delas criar estratégias para enriquecer suas aulas, e ampliar o valor cultural dos seus alunos.

### **3.-Metodologia.**

Este trabalho baseado numa pesquisa científica buscou responder o problema será que as Tecnologias Educativas atuam como meios motivacionais no ensino de Língua Estrangeira, Letras Espanhol, da Universidade Estadual do Piauí- UESPI?

A pesquisa qualitativa analisou vários textos bibliográficos para fundamentar o trabalho científico partindo de mestres e doutores na área, pesquisadores nacionais e estrangeiros conhecidos por renomadas Instituições de Ensino Superior.

Assim sendo, o estudo descritivo procura especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se submeta a análise. Eles medem, avaliam ou coletam dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisados (Sampieri, 2010). Segundo (Maia, 2010) o objetivo é descrever especificamente quando e onde as propriedades, características e razões do fenômeno (acima citado) ocorrem. Tendo como população os professores e alunos dos cursos de Letras Licenciaturas e Especialização em Língua Estrangeira na Universidade Estadual do Piauí.

Os de instrumentos utilizados foi a pauta de observação e o questionário, para o grupo de discussão com professores. Considerando a observação de aulas para constatar o uso dos recursos e propósitos.

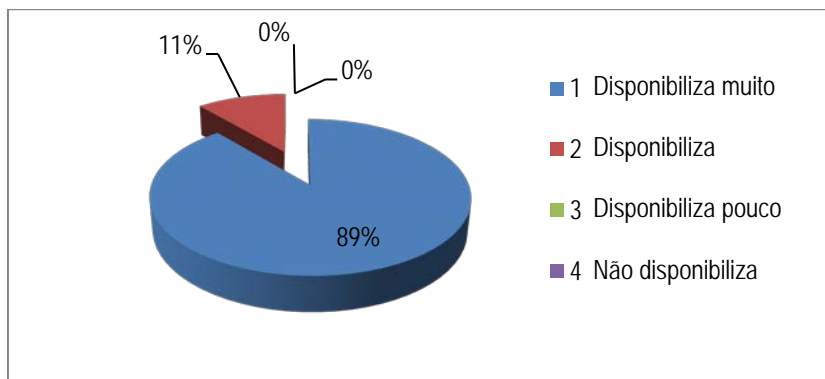
A pesquisa enfatiza-se que as TE têm implicações diretas na qualidade do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Levando em consideração o fator motivação que proporciona para desempenho do ensino-aprendizado de LE, e mais uma vez, observando a contribuição das TE para o ensino-aprendizado de LE. Obtivemos alguns resultados:

### **4.-Dados coletados.**

Um dos instrumentos utilizados foram os Questionários para os professores com 10 (dez) perguntas fechadas, onde expostas 7 (sete), visou responder o segundo objetivo específico da pesquisa que é: Analisar dentro das TE, os principais recursos e atividades que através dos mesmos que os professores e alunos podem utilizar como motivadores no ensino-aprendizagem de ELE.

A Primeira pergunta: As TE disponibilizam de atividades motivadoras para o processo de EA de LE hoje?

Gráfico 01: A disponibilidade da TE em atividades motivadoras para o processo de EA de ELE.

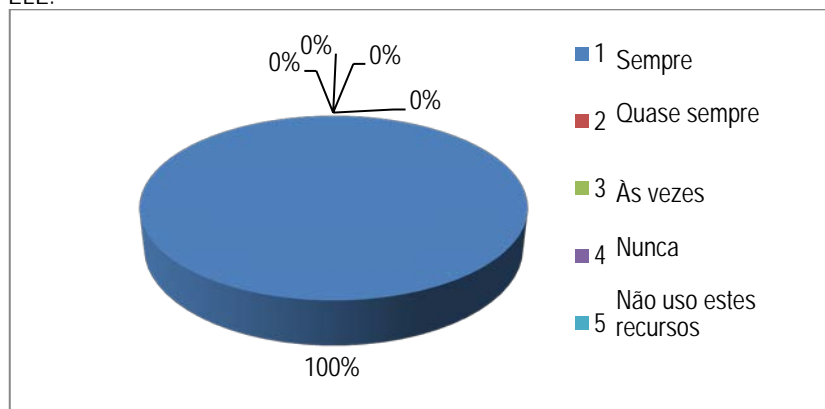


Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o gráfico acima, levando em consideração o item pesquisado, vemos que 89% dos professores entrevistados afirmaram que as TIC disponibilizam muito de atividades motivadoras ao EA de PLE, e apenas 11% das professoras disseram que disponibilizam de atividades motivadoras para o processo de EA de língua estrangeira hoje. Então, levando em consideração mais uma vez os critérios de validação desta pesquisa podemos dizer que as TIC são ferramentas que realmente possibilitam o desempenho do EA dos alunos de PLE.

A Segunda pergunta: As atividades por meios dos recursos tecnológicos como vídeos, músicas, que você usa como auxílio a sua prática docente motivam os alunos de ELE?

Gráfico 02: As atividades por meios dos recursos tecnológicos como vídeos, músicas, que você usa como auxílio a sua prática docente motivam os alunos de ELE.

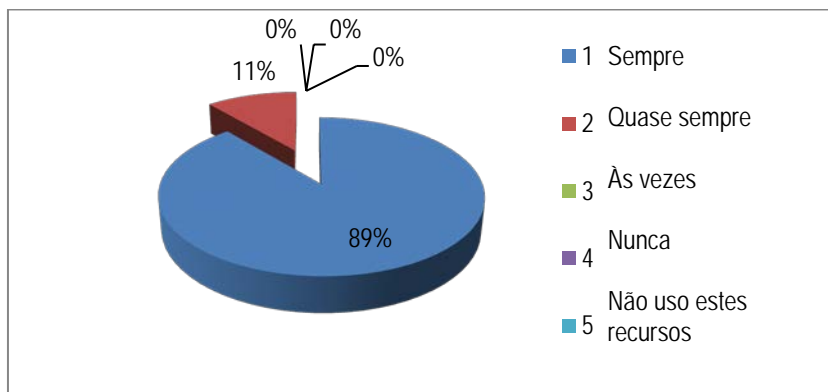


**Fonte:** Dados da pesquisa.

Como se pode observa o gráfico demonstra que 100% dos professores responderam que sempre as atividades por meios dos Recursos Tecnológicos como vídeos, músicas, que você usa como auxílio a sua prática docente motivam os alunos de LE. Confirmando aqui que as atividades por meios dos recursos tecnológicos motivam os alunos nos seus estudos. As atividades como vídeos e músicas, por exemplo, favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa. Dando aos alunos um maior desempenho para desenvolver aspectos fonéticos da LE.

A Terceira pergunta: Os recursos tecnológicos como o Facebook, Skype, whatsApp, blog etc. Possibilitam aplicações de atividades que aumenta a relação professor-aluno de LE?

Gráfico 03: Os recursos tecnológicos como o Facebook, Skype, whatsApp, blog etc. Possibilita aplicações de atividades que aumenta a relação professor-aluno de PLE.

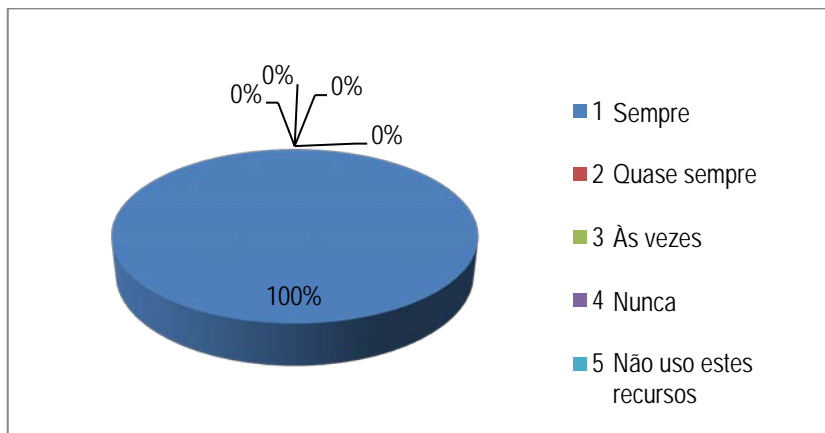


**Fonte:** Dados da pesquisa.

Levando em consideração os resultados obtidos aqui vemos que 89% dos professores disseram que sempre os recursos tecnológicos como o Facebook, Skype, whatsApp, blog etc. Possibilita aplicação de atividades que aumenta a relação professor-aluno de LE, enquanto apenas 11% disseram que quase sempre os recursos tecnológicos. Tendo em vista estes resultados, que estão acima da média estabelecida nesta pesquisa, e os recursos tecnológicos possibilita aplicação de atividades que aumentam a relação professor/aluno.

A Quarta pergunta: O uso de atividades através dos recursos tecnológicos como músicas incentiva a comunicação em sala de aula entre os alunos de LE?

Gráfico 04: O uso de atividades através do recurso tecnológico como músicas incentiva a comunicação em sala de aula entre os alunos de PLE.

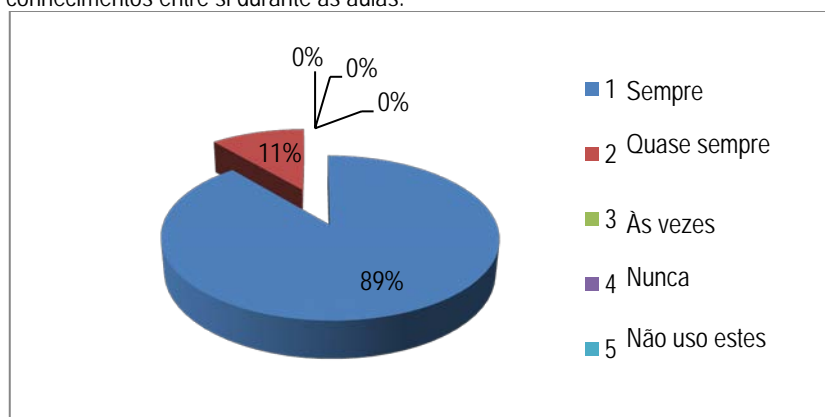


Fonte: Dados da pesquisa.

Observando o gráfico acima, correspondente a quarta pergunta do nosso questionário direcionado as professoras de LE, podemos analisar os seguintes resultados: dos professores entrevistadas 100% responderam que sempre uso do recurso tecnológico como músicas incentiva a comunicação em sala de aula entre os alunos de LE, sendo que isto nos levar a entender o quanto é importante este recursos para o incentivo dos alunos no EA de LE, e conseqüentemente como auxilio a prática docente dos professores de LE.

A Quinta pergunta: O uso de aplicativos como jogos virtuais interativos como: caça palavras, palavra cruzada, forca etc. Nas aulas de LE motivam os alunos a socializar conhecimentos entre si durante as aulas?

Gráfico 05: O uso de aplicativos como jogos virtuais interativos como: caça palavras, palavra cruzada, forca etc. Nas aulas de PLE motivam os alunos a socializar conhecimentos entre si durante as aulas.

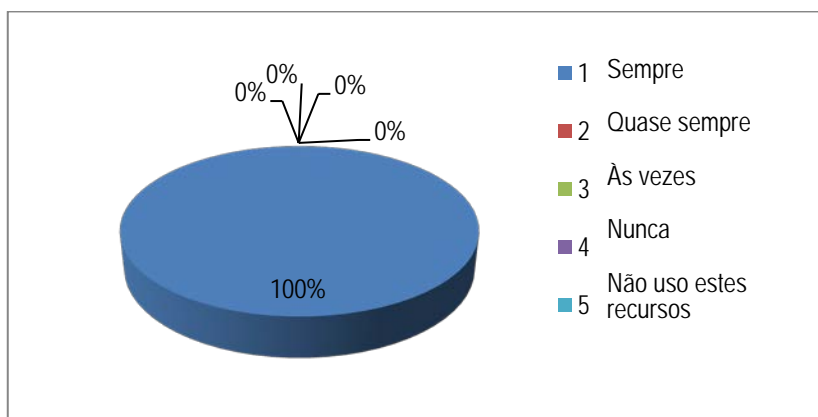


Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o gráfico da quinta pergunta vemos que 89% dos professores responderam que sempre o uso de aplicativos como jogos virtuais interativos como: caça palavras, palavra cruzada, forca etc. Nas aulas de LE motivam os alunos a socializar conhecimentos entre si durante as aulas, e apenas 11% responderam que quase sempre.

A Sexta pergunta: As TE motivam os professores a buscar novos recursos que facilitem o EA dos alunos de LE?

Gráfico 10: As TE motivam os professores a buscar de novos recursos que facilitem o EA dos alunos de LE.

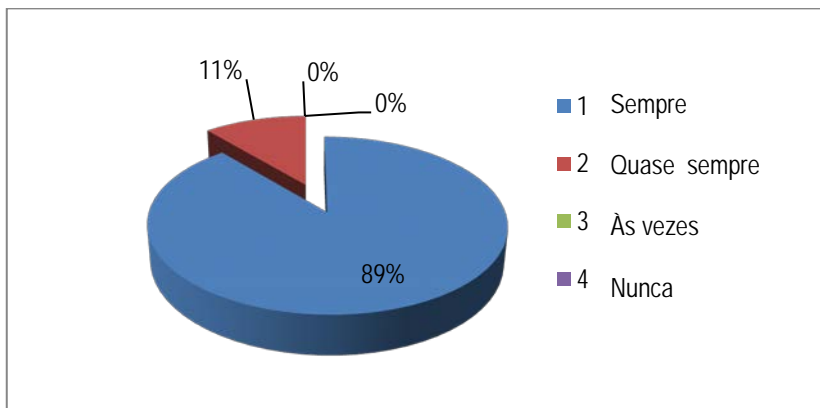


Fonte: Dados da Pesquisa.

Seguindo os análises dos resultados de nossa pesquisa. Passamos a analisar o gráfico da sexta pergunta, onde 100% dos professores responderam que sempre as TE motivam os professores a buscar de novos recursos que facilitem o EA dos alunos de LE. Visto este resultado podemos concluir que as professoras de LE estão plenamente de acordo que as TE motivam a buscar novos recursos que facilitem o EA dos seus alunos.

A Sétima pergunta: O uso das TE pelos professores favorece um maior desempenho na relação ensino-aprendizagem de LE?

Gráfico 11: O uso das TIC pelos professores favorece um maior desempenho na relação EA de LE.



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o gráfico correspondente a sétima pergunta de nosso questionário destinado aos professores de LE. Obtemos os seguintes resultados que 89% dos professores responderam que sempre o uso das TE pelos professores favorece um maior desempenho na relação ensino-aprendizagem de LE, e que 11% responderam que quase sempre. E conseqüentemente podemos concluir que o uso das TE favorece um maior desempenho na relação EA de LE pelas professoras.

#### 4.1.-Discussão dos resultados.

E para complementar os resultados da nossa pesquisa, depois de analisados podemos comprovar que:

- As TE são ferramentas que possibilitam o desempenho do processo EA dos alunos de LE com eficácia.
- As TE despertam nos alunos, através dos recursos tecnológicos que são usados como atividades dinâmicas, pesquisas interativas em rede, jogos virtuais educativos e outros. Favorecendo motivação para que os alunos busquem avançar nos seus estudos de LE.
- Um dos aspectos importante dentro do processo EA de LE, é a interação, pois a mesma contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e social dentro do EA de LE.
- As TE têm implicações diretas na qualidade do desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem de LE
- Facilita a pratica docente dos professores, motivam os alunos a buscar mais o aprendizado dentro do contexto educativo e social, desenvolve as competências da LE que, particularmente, se pretende aprender de uma língua estrangeira.

## 5.-Conclusão.

As tecnologias estão presente hoje em todos os âmbitos da sociedade e está cada dia mais difícil viver sem ela. Hoje todos nós usamos as tecnologias para fazer alguma coisa, até mesmo para organizar nossas vidas domésticas (agendas eletrônica pelo celular inteligente). Na educação as tecnologias ganharam um amplo espaço e valorização. As TE apresenta possibilidades magnificar para a ampliação e potencialidade do conhecimento da humanidade.

A motivação é presente na aplicação das atividades por meio dos Apps Educativos. Como podemos ver no referido trabalho os Apps educativos são mais atraentes, possuem uma estrutura dinâmica em apresentar seus meios e fins com o aprendizado. Com eles os alunos se sentem mais valorizados dentro do processo de ensino-aprendizado, pois sentem que o professor está buscando os melhores recursos para trabalhar com eles o conhecimento.

A eleição dos recursos tecnológicos, App Educativos devem ser feita pelo professor de maneira minuciosa e estudada a fundo a funcionalidade de cada um, para que realmente eles sejam proveitosos dentro do processo ensino-aprendizado de LE. Temos que cuidar em não usar por usar os App Educativos. Existem vários App que tem a funcionalidade única de entretenimento e, outros entretenimentos-educativos. Cuidado para não perder o foco do que se pretende ensinar.

Contudo as TE veio revolucionar o ensino de línguas estrangeiras, ampliando em extensão os meios pelo qual o professor pode trabalhar o planejamento de seus cursos, o dinamismo das atividades e impulsionar do conhecimento em linha. Dando oportunidades dos alunos usar vários meios para incrementar os métodos que os levam ao sucesso do conhecimentos que eles buscam com mais praticidade.

## 6.-Bibliografia.

- Baccega, M. A. (2003). *A televisão e a escola; uma mediação possível?* SP-São Paulo: SENAC.
- Barros, E. F. (2003). Software educacional: critérios a serem levados em conta no processo pedagógico. *Revista Brasileira de tecnologia educacional.*
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.* Brasília: DF, MEC.
- Clementino, A. (2012). *O Papel do Planejamento Pedagógico no Design Instrucional um Curso a Distância.* (2016). SP: São Paulo: SENAC-FIPEN.
- Kauark, F.S., Manhães, F. C., Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático.* Bahia: Via Litterarum.



- Maia, Á. A. (2010). *Metodologia Científica: pensar, fazer e apresentar cientificamente*. Imperatriz: MA.
- Oliveira, E., Villardi, R. (2005). *Tecnologia na educação: Uma Perspectiva Sócio Interacionista*. Rio de Janeiro: Editora Dunya.
- Paiva, V.L. (1995). *O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. UFMG: FAPEMIG.
- Poersch, J.M. (1976). *A linguagem sua função e usos. Letras de Hoje*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Poersch, J.M. (2000). *Como pode a psicolinguística tornar-se arte?* In. (Org.). *Psicolinguística: ciência e arte*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*, 3 ed. – São Paulo: Mcgraw-Hill.
- Silva, I.S. (2013). O uso das TIC pelos professores e alunos do Centro de Estudos Brasileiros (Assunção, Paraguai), dentro do contexto educativo e social como ferramentas complementares no processo ensino-aprendizagem de PLE. *Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales*. (2016). UFVJM-MG: Brasil- No. 04.Ano II.
- Unesco. (2008). *Estándares TIC para la Formación inicial Docente -Una propuesta en el Contexto Chileno*. Santiago, Chile: Editora Enlances.
- Soares, A. (2013). *Língua estrangeira do ensino Fundamental do ponto de vista psicolinguístico*. Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental. São Paulo: Martins.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e linguagem*. SP: São Paulo: Martins Editora.

## **La Evaluación por Competencias y la Educación Inclusiva. Propuesta de un instrumento de evaluación por competencias para la inclusión educativa.**

*(Competence evaluation and inclusive education. Proposal for a competency-based assessment instrument for educational inclusion).*

**Ricardo Antonio Guerra Durán**  
Universidad de Playa Ancha – Chile

*Páginas 37-53*

*Fecha recepción: 11-02-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

### **Resumen.**

Considerando que los modelos educativos responden al tipo de individuos y de sociedad que se quiere formar, en el presente artículo se indaga respecto de las relaciones de correspondencia evaluativa entre dos enfoques o modelos que se han instalado en nuestra sociedad desde hace algunas décadas y que cohabitan en las aulas de escuelas pertenecientes a la región de Valparaíso, en Chile, a saber, la evaluación por competencias y la evaluación en la inclusividad. Se espera conocer la compatibilidad y coherencia entre las estrategias e instrumentos evaluativos de ambos enfoques. Como producto del presente estudio, se propondrá un instrumento que posibilite evaluar tanto las competencias como en la inclusividad de manera simultánea en el aula.

**Palabras clave:** competencias; inclusividad; evaluación; estándares; rúbricas.

### **Abstract.**

Considering that the educational models answer to the type of individuals and of society who wants to form, in the present article there are investigated with regard to the mail relations evaluativa between two approaches or models who have settled in our society for some decades and who live together in the classrooms of schools belonging to the region of Valparaíso, namely, the evaluation for competitions and the evaluation in the inclusiveness.

The compatibility and coherence one hopes to know between the strategies and instruments evaluativos about both approaches. As product of the present study, there will be proposed an instrument that makes possible to evaluate so much the competitions as in the inclusiveness of a simultaneous way in the classroom.

**Keywords:** competitions; inclusiveness; evaluation; standards; rubrics.

## **1.-Introducción.**

La educación entendida como un conjunto de procesos sistematizados para la generación, adquisición y transmisión del conocimiento, tiene un principio, pero no tiene final, por cuanto en tanto continúe evolucionando la sociedad y las personas, la educación seguirá el mismo derrotero, esto es, avanzar en conjunto con la sociedad, adaptándose a los cambios de ésta o promoviéndolos para cambiarla.

La reflexión anterior sirve como base para contextualizar el presente estudio, toda vez que han sido los cambios producidos en nuestra sociedad en los últimos decenios lo que ha orientado el quehacer educativo, en donde "existe la tendencia a dar más importancia y prioridad a las competencias a desarrollar en las personas, que al cúmulo de sabiduría o dominio de saberes" (Imbernón, 2009, p. 8), al tiempo que el mismo autor declara que "la educación necesita que otros ámbitos difundan los mismos valores para evitar la exclusión social"; esta doble realidad ha precipitado la necesidad de comprender las interrelaciones entre dos conceptos que cohabitan en las aulas de clases, tanto en la educación primaria, secundaria como universitaria: la educación inclusiva como un derecho de todas y todos los estudiantes y el aprendizaje basado en competencias como un enfoque formativo devenido en la educación. En este contexto cabe destacar un elemento indisoluble y crucial de todo proceso educativo, cual es la evaluación, pues tanto en el aprendizaje basado en competencias como en la educación inclusiva se consignan modelos, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, los que han sido ampliamente promovidos (aunque no necesariamente aplicados con el rigor requerido). El siguiente paso consiste en saber si los instrumentos evaluativos tanto en competencias como en la educación inclusiva son compatibles, esto es, si un profesor o profesora que desarrolla su clase en función del modelo competencial puede aplicar instrumentos de evaluación a todos los estudiantes de su clase, sin condicionar su actuar en función de las necesidades educativas especiales de ellos, o en su defecto, en su evaluación los estudiantes deben ser abordados de manera diferenciada con diversos instrumentos.

## **2.-Planteamiento del Problema y pregunta.**

Todo estudio es precedido por un problema al que se espera darle respuesta, o por lo menos, propone estrategias que al aplicarle contribuirían a resolverlo; en este caso, el punto de partida es la cohabitación de dos miradas o modelos verificados en la sala de clases –lo que no representa un problema en sí mismo- y cuyos fundamentos epistemológicos no parecen provenir del mismo sitio –cuestión que abordaremos convenientemente- por lo que es dable preguntarse si la educación inclusiva y la formación por competencias persiguen el mismo fin y, consecuentemente, si en este caminar utilizan metodologías y, especialmente, instrumentos de evaluación que puedan ser aplicados de manera coherente al momento de valorar los aprendizajes en el aula, o si, en su defecto, estos instrumentos resultan incompatibles para abordar la diversidad –entiéndase estudiantes con necesidades educativas especiales- en un modelo competencial.

Consecuentemente, de constatarse diferencias o –incluso- incompatibilidades, el presente estudio servirá de base para proponer un instrumento de evaluación que sea apropiado tanto para el normal desarrollo y aplicación de Curriculum por competencias tanto como para la educación inclusiva.

Preliminarmente, la cohabitación de dos modelos o enfoques educativos que se originan en contextos diferentes y que –eventualmente- requieren procedimientos, e instrumentos de evaluación distintos, pueden constituirse en incoherentes o antagónicos al aplicarlos en el aula. Por lo anterior, cabe preguntarse:

*¿La compatibilidad y el grado de aplicabilidad de los métodos e instrumentos de evaluación por competencias están relacionados con la evaluación en la educación inclusiva en colegios que han implementado curriculum en base al enfoque competencial?*

### 3.-Acerca de la Evaluación.

Para iniciar el proceso de conceptualización en el tema, una definición de evaluación contenida en el Diccionario de uso del español (Moliner, 2007), entiende este término como "valorar mediante determinadas pruebas el nivel de aptitud de un alumno en una materia escolar".

Por su parte, y frente a la interrogante ¿Qué se entiende por evaluar?, Samartí (2008, p. 20), responde que es "recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no" pues estima que también es aceptable evaluar "a través de la interacción con los alumnos en gran grupo, observando sus caras al empezar la clase, comentando aspectos de su trabajo mientras lo realizan en clase, etc."

En tanto, De Ketele (1984, p. 17), explica que "evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión", así, la evaluación tiene un propósito claro, y al continuar con su definición ratifica que "puede decirse que en el punto de partida el objetivo de la evaluación es tomar una decisión".

Avanzando en nuestro empeño por conocer las diferentes definiciones y apreciaciones del tema que nos convoca, Zambrano (2014, p. 20), le otorga a la evaluación un carácter bidireccional y de mutuo aprendizaje al considerar que no es un acto mediante el cual el docente evalúa al estudiante, "sino con el estudiante, un proceso en conjunto, en donde ambas partes generan conocimiento recíproco, el estudiante para crear nuevos conocimientos y el docente promoviendo diversas formas de evaluación"; así pues, ya no se trata sólo de la acción mediante el cual un ser humano –el docente- mide o valora a otro –el estudiante- sino que la interrelación se enriquece al fluir en ambos sentidos.

Más allá de la capacidad de transformación mutua que supone la relación docente-discente y ampliando su esfera de actuación, García Cabrero (2010, p. 4), estima que desde hace un tiempo a esta parte los usos de la evaluación "se han modificado y se han destacado su carácter político y su capacidad como herramienta para seleccionar lo que se pretende evaluar y, por tanto, la posibilidad de influir en la orientación de los sistemas educativos" La evaluación, entonces, adquiere un poder cada vez mayor, pareciera que de forma paulatina pero sostenida se descubren cualidades y capacidades que no estaban contempladas en épocas precedentes; de

su función inicial destinada a "medir" o sólo calificar, ahora amplía su ámbito de influencia y se convierte en factor para la toma de decisiones políticas y orientadoras de todo el proceso.

En esta misma línea y complementando lo anterior, nos permitimos reproducir la reflexión que Gutiérrez e Hidalgo (2002, p. 55), realizan en torno a la *"calidad orientadora y no sancionadora" de la evaluación*, y que ésta es justificable en la medida que no se limite a levantar acta de un estado final, *"sino que informe de modo exhaustivo sobre el conjunto de variables que intervienen en el proceso evaluativo, con miras al diseño y/o adecuación curricular, en su fase inicial o de pleno desarrollo"*

#### **4.-Enfoque basado en Competencias y su Evaluación.**

Desde finales del siglo XX, en gran parte del mundo cobra relevancia el concepto de competencias, tanto en el ámbito laboral como educativo, como un sello distintivo del modelo económico y social imperante, una de cuyas características más significativas es la *"predilección por la eficiencia y productividad en el más estricto sentido de los términos"* (Guerra Durán, 2012, p. 1).

Moliner (2007) define la competencia como *"calidad de competente; conocedor, experto, apto"*. Por otra parte, y desde una perspectiva centrada más bien en aproximaciones sinónimas del concepto, Hawes y Corvalán (2005, p. 5) expresan que *"se puede asimilar a conceptos tales como idoneidad, suficiencia, habilidad, capacidad, maestría o excelencia"*.

Para el Instituto Aragonés de Empleo (2010, p. 11) las competencias son *"aquellos comportamientos observables y habituales que justifican el éxito de una persona en su actividad o función"*. Además, subrayan que las competencias son *"hábitos, no comportamientos más o menos esporádicos o que aparecen en momentos de crisis... y que deben expresarse en términos de comportamientos y no de capacidad o característica personal"*, lo que las debiera diferenciar de creencias o actitudes; al situarlas en función de un contexto laboral, concluyen que las competencias deben *"hacer referencia a una organización concreta y a un puesto concreto"*; arguyen, a modo de ejemplo, que una persona que posee conocimientos, habilidades y actitudes -recursos necesarios para un puesto de trabajo- pero que no los moviliza, *"no se le puede considerar competente"* (Instituto Aragonés de Empleo, 2010, p. 11).

Desde su particular punto de vista, Le Boterf (2000, p. 38) señala que se considera competente a una persona que *"sabe actuar de forma pertinente en un contexto determinado, proceso que implica elegir y movilizar un doble equipamiento de recursos: los personales... y los de redes... de acuerdo a un conjunto de criterios deseables o esperables"*.

Las anteriores definiciones nos encaminan para determinar qué es lo que vamos a entender por competencia en nuestro estudio, y como vamos a incardinar este concepto de lleno en la educación. Por lo mismo, vale realizar un poco de historia referida a este tema en particular.

Como ya se ha dicho, no existe consenso tanto en la definición como en el origen preciso de las competencias, pero una de las primeras referencias la encontramos en la segunda mitad del siglo veinte, cuando Chomsky elabora su teoría de las "competencias lingüísticas", que pretendía entender la forma en que las personas

adquirimos el lenguaje desde la figura materna, aunque Tobón (2007, p. 26) aclara que *"Chomsky articuló la competencia lingüística para definir el objeto de estudio de la ciencia lingüística y no se ocupó como tal de la educación"*. Ya a comienzos de la década de 1970, David Mc Lelland presentó su estudio para determinar las cualidades y características que llevan a algunas personas a ser exitosas en el trabajo, clasificando sus hallazgos en *"competencias Sociales o de afiliación, de Logro y de Poder"* (Amorós, 2007, p. 86), lo que evidencia claramente que las competencias se orientaban – en su origen- hacia el mundo laboral.

Paulatinamente, se fueron incorporando algunas ciencias y disciplinas científicas inspiradas en los hallazgos de Mc Lelland, con la finalidad de fortalecer la incorporación de la especialización laboral a partir del modelo competencial; así, dentro de la psicología laboral y organizacional, el *"concepto de competencias surgió como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad"* (Tobón, 2007 p. 35).

A comienzos de la década de los setentas del siglo pasado, de manera paulatina se fueron incorporando algunas ciencias y disciplinas científicas inspiradas en los hallazgos de David Mc Lelland, con la finalidad de fortalecer la incorporación de la especialización laboral a partir del modelo competencial.

Para sintetizar este acápite, Villa y Poblete (2008, p. 24) ofrecen la siguiente clasificación de las competencias:

- Competencias Instrumentales: son aquellas que tienen una función de medio.

Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

- Competencias interpersonales: suponen habilidades personales y de relación.

Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

- Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo. Estas competencias incluyen la habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales (p. 24).

#### 4.1.-Incorporación de las competencias en la educación.

La formación basada en competencias, habiéndose originado en el ámbito laboral, debió, necesariamente, recalcar en el "mundo de la educación", pues sólo de una

manera integrada e integradora se podría otorgar una base teórica y metodológica lo suficientemente profunda como para sustentar este modelo/enfoque. En consecuencia, las competencias se abrieron paso –no sin inconvenientes, incomprensiones y rechazos por parte del profesorado- paulatina pero decididamente, primero en la formación técnico-profesional, para luego abarcar todo el espectro educativo. No exageramos al reconocer la incorporación de las competencias en la educación de manera subrepticia; de hecho, y a modo de ejemplo vivo, en España es necesario recordar *"que las competencias se han integrado en el curriculum español de forma precipitada, por la puerta de atrás y casi de tapadillo"* (Gimeno, 2009, p. 87). Más allá de analogías, Salmerón (2009, p. 92) afirma que la implementación de una formación por competencias *"es un neo-fenómeno que se está instaurando en el Sistema Educativo Español y generando controversias desde su propio núcleo, desde su significado, tipología, cantidad, naturaleza de las vinculaciones entre ellas... No hay consenso en todo ello"*.

Lo cierto es que las competencias se han instaurado en el curriculum en varios países a lo largo del mundo, con disímiles resultados y con adecuaciones y reestructuraciones en todos los niveles -de política educativa, estructural, organizacional, metodológica, evaluativas, etc.- comportando cambios tan necesarios como seductores, y estos cambios se han verificado más allá de las fronteras europeas.

Este concubinato mercantil-educativo lleva ya largas décadas de aplicación en las aulas, por lo que a estas alturas no debiera extrañarnos, pues, tal como quedó reflejado en páginas anteriores, el aprendizaje basado en competencias, no siendo un modelo pedagógico, ha sido objeto de un gradual proceso de mimetización.

#### 4.2.-Evaluación de Competencias.

Como corresponde a todo enfoque o modelo formativo, los aprendizajes que comportan las competencias requieren ser evaluados, para lo cual se torna indispensable utilizar estrategias e instrumentos adecuados y que permita su aplicación en toda su extensión y desde varias miradas, puesto que *"la planeación de cada uno de los tipos de evaluación (diagnóstica, continua y de promoción) tiene como base que la evaluación es un proceso sistémico en el cual se articula la autoevaluación con la coevaluación y la heteroevaluación"* (Tobón, Rial, Carretero. y García, 2006, p.186).

Desde la perspectiva constructivista, las competencias, los contenidos y las situaciones de aprendizaje se hallan estrictamente relacionados (Jiménez, 2013, p. 19), por lo que salta a la vista que la evaluación de las mismas debe responder al concepto de alineación, esto es, debe haber coherencia entre la competencia, la metodología a aplicar y su correspondiente evaluación. Asimismo, la evaluación de las competencias, por sus propias características e implicaciones, no es una, sino la más importante de las tareas a acometer en el proceso de formación en general (Tejada, 2006, p. 415).

La evaluación de competencias requiere distintos procedimientos y técnicas de evaluación según el propósito que se desea evaluar (Villa y Poblete, 2008, p. 40). Una cuestión es la evaluación de conocimientos donde se pueden utilizar diversas

técnicas (pruebas de respuesta larga, pruebas de respuesta corta, pruebas objetivas); evaluación de actitudes y valores (técnicas de observación, pruebas de autoevaluación, escalas de actitudes, etc.); evaluación de comportamientos competenciales (cómo aplicar los conocimientos a situaciones concretas, escribir determinados tipos de escritos, desarrollar diferentes tipos de pensamiento (análisis, síntesis, comparativo, crítico, creativo, deliberativo, etc.). Para ello se pueden utilizar procedimientos como portafolios, informes, pruebas de ejecución, trabajos, etc.) (Villa y Poblete, 2008, p. 40).

Pero, ¿Qué es lo que se evalúa en el modelo competencial? Básicamente, se evalúa el desempeño del alumno en situaciones reales de ejecución (Tejada, 2006), y este desempeño tiene que ser observable, tal como lo consigna Zabala (2009, p. 200) al exponer que *"bajo estos fines, el proceso evaluador consistirá en utilizar los mecanismos que permiten reconocer si los esquemas de actuación aprendidos pueden ser útiles para superar situaciones reales en contextos concretos"*.

Estos esquemas de actuación – en cierta medida similares al enfoque en base a comparaciones sistematizado por Tyler- deben responder a modelos predeterminados, y éstos deben quedar plasmados en criterios de desempeño que el profesor debe establecer a priori, pero –a diferencia del modelo tyleriano- estos criterios *"deben ser sometidos al análisis público de los estudiantes, otros colegas y profesionales"* (Tobón, Pimienta y García, 2010 p. 134); un criterio de desempeño es un documento en el que se describe con claridad qué se espera que los estudiantes sepan de una determinada competencia en un lapso de tiempo definido. Los criterios e indicadores de desempeño se operativiza mediante estándares y rúbricas, que es un constructo en el que se especifican los indicadores de logro esperados en una determinada actividad competencial; la rúbrica *"tiene la lógica de la norma o estándares competenciales o criterios de realización"* (Tejada, en Díaz Barriga y Barroso, 2014, p. 6).

Esta última proposición nos remite a algunas pregunta cruciales: ¿cómo y cuándo se reconoce que una competencia ha sido adquirida?; ¿En qué momento un estudiante adquiere el nivel de "competente"? Mulder, Weigel y Collings (2008, p. 11), ofrecen una respuesta categórica: *"No hay razones que expliquen cómo es posible reconocer cuándo se ha logrado alcanzar la competencia. Así que la definición no es útil ni para cuestiones de diagnóstico ni para el desarrollo de estándares educativos"*.

Las respuestas a estas preguntas comportan posiciones polémicas, o al menos, no aceptadas de forma unánime. Es dable suponer tal posición, toda vez que Tejada (en Díaz Barriga y Barroso, 2014, p. 6), asevera que *"a partir de todo lo anterior, se señala que la competencia no se evalúa, se infiere a partir de evidencias las cuales se pueden precisar en la rúbrica"*.

Tal vez por provenir de una realidad distinta a la educativa, o quizás por su carácter reduccionista (Tobón, 2007, p. 83), el modelo competencial muestra ciertas cualidades y características que, en el contexto escolar, le son ajenas y hasta desconocidas; al menos así lo reconoce Tobón (2007, p. 84) al declarar que *"muchos procesos pedagógicos escapan a la mirada de las competencias como es el caso de la cultura escolar, la construcción de identidades, el desarrollo afectivo, el funcionamiento de la institución escolar y la articulación con la sociedad"*.



## 5.-Educación en la inclusividad y evaluación en la Educación Inclusiva.

La UNESCO considera que *"la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje... y reducir la exclusión"*, aunque también matiza y especifica que es, asimismo *"una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje"* (UNESCO, 2008).

Si la educación inclusiva se encuentra incardinada de manera indisoluble en la sociedad actual, cabe preguntarse respecto de la calidad de la educación en una escuela para todos. Al respecto, Echeita (en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2008, p. 22), explica que *"la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante"*.

Esta diversidad –tanto en la sala como en la sociedad- es lo que nos hace a todos diferentes, y esa diferencia, en consecuencia, nos hace iguales en derechos y deberes. Por lo anterior, resulta interesante exponer la reflexión que Gregory y Chapman, (2002, p. 24) hacen en el mismo tenor, cuando expresan lo siguiente:

La práctica educativa y los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre el cerebro humano han puesto de manifiesto que cada persona, además de ser diferente, tener gustos, preferencias y necesidades distintas, aprende de forma diferente. Por lo tanto, no se puede entender un modelo homogéneo de enseñanza, una "lección para todos", que pueda responder a las necesidades derivadas de estas diferencias. No todos tienen o pueden aprender lo mismo, en el mismo día, de la misma manera. Una idea clave es que todos los estudiantes son capaces de aprender, pero no todos aprenderán lo mismo, de la misma manera, ni todo lo que se incluye en un tema.

De esta forma, una atención individualizada, con las consiguientes adaptaciones curriculares, metodológicas y evaluativas pareciera ser "lo propio" de una educación desde la inclusividad, por lo que se puede afirmar que *"el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación"* (UNESCO, 2008).

En consecuencia, todo apunta a que una educación de calidad es una educación inclusiva (Arnaiz, 2003; UNESCO, 2008), y a partir de esta conclusión nos abocaremos a analizar dos aspectos constitutivos de todo sistema educativo, a saber, metodología y evaluación en escuelas inclusivas.

Existen algunas premisas fundamentales que caracterizan la evaluación en la inclusividad, las que han demostrado –cuando son correctamente aplicadas- su utilidad y eficacia. Un primer paso consiste en desarrollar un enfoque equilibrado de evaluación de escuelas inclusivo, el que se caracteriza además *"por una normativa y una práctica que evitan la evaluación de los altos niveles de exigencia y minimizan las potenciales consecuencias de cualquier proceso para todos los alumnos, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales"* (González, 2011, p.27), en donde *"el referente de medición o de comparación debe ser el*

*progreso logrado por el propio alumno con referencia a sus conocimientos y habilidades previas, así como a los objetivos de aprendizaje que se han determinado para él/ella*" (Duck y Loren, en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2010, p.194). Coincidente con lo anterior, Heward y Orlansky (2000, p. 56) consideran que la escuela inclusiva requiere *"utilizar diversas estrategias e instrumentos"*, y rematan sentenciando que *"nunca debe usarse una evaluación única como criterio para determinar la ubicación del niño... nunca debe limitarse a la consulta del psicólogo o a la aula de tests"*. En síntesis, *"la evaluación debe ser, por esencia, plural o multidimensional"* (Condemarín y Medina, 2004, p.47).

De acuerdo con el párrafo precedente, es un aspecto de máxima relevancia en la escuela inclusiva las múltiples fuentes de información, pues *"la evaluación es un proceso en el que hay que contar con la información de todas las personas que están en contacto con el niño (padres, educadores, etc.)"* (Bautista, 2002, p. 236), lo que contribuye a disminuir los riesgos de cometer errores o injusticias valorativas. Asimismo, la diversidad involucra el respeto a las diferencias individuales, por lo que *"cada niño con deficiencia, cualquiera sea el lugar en donde se atienda, debe tener un programa de educación individualizado diseñado especialmente para satisfacer las capacidades y necesidades individuales"* (Heward y Orlansky, 2000, p. 38).

Dentro del Programa de Educación Individualizado, y en lo que respecta específicamente a la evaluación, Agut (2014, p. 43-44), propone algunas características que debieran ser tomadas en cuenta durante la evaluación, entre ellas:

-Que el tiempo de resolución de la tarea sea flexible para cada alumno, dando la opción, si cabe, de realizar la tarea de forma fraccionada.

- Que alumnos y profesorado en general sean conscientes de que los criterios de evaluación deben ser ajustables a las necesidades educativas presentadas por los alumnos.

- Para los alumnos con NEE más significativas se puede realizar una evaluación por ámbitos en lugar de por áreas y adaptar el informe a sus características y necesidades.

Coincidente con lo anterior, Heward y Orlansky (2000, p. 56) consideran que la escuela inclusiva requiere *"una evaluación que mida las necesidades educativas del niño en áreas concretas y no un simple coeficiente de inteligencia general; una amplia gama de procesos de evaluación"*, utilizando diversas estrategias e instrumentos, y rematan sentenciando que *"nunca debe usarse una evaluación única como criterio para determinar la ubicación del niño... nunca debe limitarse a la consulta del psicólogo o a la aula de tests"*. A mayor abundamiento y tomando como ejemplo las necesidades educativas especiales en el área comunicativa, Bautista (2002, p. 102) confirma que *"los tests miden uno o varios aspectos de la conducta verbal, pero no existe ningún test que nos permita evaluar todos (los aspectos) a la vez"*. En síntesis, *"la evaluación debe ser, por esencia, plural o multidimensional"* (Condemarín y Medina, 2004, p.47), en tanto que Gutiérrez e Hidalgo (2002, p. 39) afirman que *"este proceso de evaluación y diagnóstico psicopedagógico, es imposible de ser abordado por medio de instrumentos o procedimientos únicos"*; por su parte y de manera coincidente, considerando que a veces el proceso y los instrumentos también pueden constituir una barrera para los propios alumnos,

Santiuste y Arranz (2008, p. 468) proponen que *“hay que desarrollar el concepto de «evaluación universal» donde todas las pruebas y procedimientos de evaluación se elaboren y diseñen para ser totalmente accesibles”*; asimismo dentro del concepto de resultados, es preciso evaluar también el esfuerzo que comporta todo aprendizaje en estudiantes con NEE (Gutiérrez e Hidalgo, 2002, p. 38).

## **6.-Propuesta de Instrumento de evaluación.**

Tomando en consideración los indicadores de una evaluación inclusiva <sup>(1)</sup> y las cualidades y características propias de la evaluación según el modelo por competencias, se proponen tres (3) instrumentos evaluativos orientados a compatibilizar los criterios centrales de ambos enfoques. Al momento de evaluar, el docente deberá contemplar el apartado superior de los estándares y rubricas para la evaluación generalizada y el apartado inferior de los mismos (destacados en cursiva en los recuadros) para aquellos los alumnos con NEE. En términos muy generales, se propone considerar las siguientes recomendaciones:

- Para el cuadro N°1 se sugiere considerar métodos para el aprendizaje que consideren a aquellos estudiantes que no pueden escribir textos (p. ejemplo; estudiantes con visión considerablemente disminuida o ciegos, funcionalidad motriz disminuida en manos o dedos, etc.), cambiando su evaluación por un relato oral u otra actividad complementaria que sustituya a la producción escrita.

- Para el cuadro N°2 se sugiere la aplicación previa de diversos métodos para el aprendizaje que faciliten la adquisición de competencias matemáticas en atención a las diferentes formas de aprender que puedan presentar los estudiantes con NEE (se recomiendan juegos, representaciones basadas en situaciones cotidianas, etc.), de forma tal de hacer accesible a todos los estudiantes el programa contemplado para esta unidad.

- Para el cuadro N°3 se recomienda cambiar las actividades prácticas por actividades teóricas (informe escrito relacionado con deporte, salud, higiene u otras temáticas a convenir; exposición oral con temas previamente consensuadas con los estudiantes, etc.) u otras estrategias orientadas a diversificar las opciones evaluativas a efectos de eliminar sesgos o cualquier tipo de discriminación que afectare a estudiantes con NEE o que estén es situación de discapacidad física.

- Se subentiende que las fases previas a la aplicación de estos instrumentos han considerado la declaración de competencias, los criterios de desempeño esperados, los métodos y estrategias de aprendizaje apropiados (y que han sido previamente consensuados por los docentes y los estudiantes) y diferentes opciones de evaluación, pues los instrumentos que aquí se proponen son apenas ejemplos de asignaturas, a saber, lenguaje, matemáticas y educación física, de entre muchas otras en las que resulta factible de aplicar los preceptos de este modelo.

A continuación, se proponen tres instrumentos para la evaluación inclusiva en contextos de formación por competencias.

**Cuadro1. Área: Lenguaje y Comunicación (8° Año Básico) <sup>(2)</sup> Competencia: Capacidad de análisis y síntesis en la producción de texto.**

Actividad/ Rúbricas	Excelente 6.1- 7	Bueno 5.1- 6.0	Satisfactorio 4.1.- 5.0	Debe Mejorar 3.1 – 4.0	Insatisfactorio 2.1 – 3.0
Tomar notas a partir de una salida a terreno, redactando de manera apropiada para entregar un informe.	Selecciona información, utiliza diferentes formas de hacer notas, identifica las ideas más relevantes, registrándolas por escrito, utiliza palabras adecuadas en sus frases y respeta reglas ortográficas	Selecciona información, utiliza diversas formas de hacer notas, identifica las ideas más relevantes y utiliza palabras adecuadas en sus frases, con algunos errores ortográficos	Selecciona información, identifica diversas formas de hacer notas pero no utiliza palabras adecuadas.	Selecciona información, no logra identificar diferentes formas de hacer notas ni utilizar palabras adecuadas.	No logra seleccionar información, no identifica formas de hacer notas ni utiliza palabras adecuadas para hacer frases.
<i>Mirada inclusiva</i>	Selecciona información, utiliza diferentes formas de hacer notas, identifica las ideas más relevantes, las registra y usa palabras adecuadas en sus frases. Respeta reglas ortográficas mejorando su desempeño con respecto a anteriores evaluaciones	Selecciona información utiliza diferentes formas de hacer notas, identifica palabras adecuadas en sus frases, aunque con faltas ortográficas <i>Se advierte un avance respecto de evaluaciones anteriores.</i>	Selecciona información, utiliza diversas formas de hacer notas pero no identifica palabras adecuadas. <i>Sin embargo, se esmera por participar y se advierte un avance respecto de evaluaciones anteriores.</i>	Selecciona información, no logra identificar diferentes formas de hacer notas ni utilizar palabras adecuadas. <i>No obstante, participa activamente en clases y se advierte su empeño por cumplir con lo solicitado.</i>	No logra seleccionar información, no identifica formas de hacer notas ni utiliza palabras adecuadas para hacer frases. <i>Se recomienda posponer calificación y remitir a equipo de evaluación y/o especialista.</i>

**Cuadro 2. Área: Educación Matemática (8° año básico) <sup>(3)</sup> Competencia Declarada: Aplicar las habilidades matemáticas de resolver problemas y representar numéricamente en situaciones conocidas.**

Actividad/ Rúbricas	Excelente 6.1- 7	Bueno 5.1- 6.0	Satisfactorio 4.1.- 5.0	Debe Mejorar 3.1 – 4.0	Insatisfactorio 2.1 – 3.0
Ejercicios de resolución de problemas a partir de las cuatro operaciones básicas.	Domina la operatoria básica propia del ciclo: realiza adiciones con reservas y sustracciones con canjes, aplica el procedimiento básico de la multiplicación, y resuelve divisiones exactas.	Domina la operatoria básica propia del ciclo: realiza adiciones con reservas y sustracciones con canjes, aplica el procedimiento básico de la multiplicación, pero No resuelve divisiones exactas.	Domina en parte la operatoria básica propia del ciclo, realiza adiciones con reservas, pero presenta dudas en las sustracciones con canjes; aplica el procedimiento básico de la multiplicación, pero No resuelve divisiones.	No domina la operatoria básica propia del ciclo, presenta dudas y errores al realizar adiciones con reservas y sustracciones con canjes, aplica el procedimiento básico de la multiplicación, pero No resuelve divisiones.	No domina la operatoria básica propia del ciclo, presenta errores al realizar adiciones y sustracciones. No logra aplicar el procedimiento básico de la multiplicación ni de la división.
<i>Mirada inclusiva</i>	Domina la operatoria básica propia del ciclo: realiza adiciones con reservas y sustracciones con canjes, aplica el procedimiento básico de la multiplicación, y resuelve divisiones exactas, <i>mejorando su desempeño con respecto a anteriores evaluaciones.</i>	Id. a lo consignado más arriba, <i>sin embargo, se advierte un avance respecto de evaluación anterior, utiliza todos los medios que están a su alcance para tal propósito.</i>	Domina en parte la operatoria básica propia del ciclo; No resuelve divisiones, <i>sin embargo, se esmera por participar y se advierte un avance respecto de su evaluación anterior.</i>	No domina la operatoria básica propia del ciclo, presentando errores en las cuatro operaciones básicas. <i>No obstante, participa activamente en clases y se advierte su empeño y dedicación por cumplir con lo solicitado.</i>	<i>Se recomienda posponer calificación y remitir a equipo de evaluación y/o especialista.</i>

Cuadro 3. Área: Educación Física (3er. Año básico) <sup>(4)</sup> Competencia Declarada: Desarrollar habilidades motrices básicas para resolver problemas relacionados con espacio, tiempo y número de personas.

Actividad/ Rúbricas	Excelente 6,1 - 7	Bueno 5,1 - 6,0	Satisfactorio 4,1 - 5,0	Debe Mejorar 3,1 - 4,0	Insatisfactorio 2,0 - 3,0
------------------------	----------------------	--------------------	----------------------------	---------------------------	------------------------------

<p>Ejecutar Habilidades motrices de locomoción, manipulación y estabilidad, aplicando estrategias para resolver problemas de espacio y tiempo.</p>	<p>Demuestra capacidad para ejecutar de forma combinada habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles, tales como, correr y lanzar un objeto con una mano, caminar sobre una línea y realizar un giro de 180° en un pie.</p>	<p>Demuestra capacidad para ejecutar de forma combinada habilidades motrices básicas de locomoción, Manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles, como correr y lanzar un objeto con una mano, caminar sobre una línea pero no realiza giro de 180° en un pie.</p>	<p>Demuestra capacidad para ejecutar de forma separada pero no combinada habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles. Corre y lanza objetos pero no logra caminar sobre una línea ni realizar un giro de 180° en un pie.</p>	<p>Presenta cierta dificultad para ejecutar de forma separada las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles. Corre y lanza objetos pero no logra caminar sobre una línea ni realizar un giro de 180° en un pie.</p>	<p>No consigue ejecutar de forma separada las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad en diferentes direcciones, alturas y niveles. Corre y lanza objetos pero no logra caminar sobre una línea ni realizar un giro de 180° en un pie.</p>
<p><i>Mirada inclusiva</i></p>	<p><i>Id. a lo de más arriba. No logra correr de manera coordinada, pero intenta desplazar su cuerpo en el espacio y se esmera por lanzar objetos. Es activo/a en clases. Se evidencia un avance respecto de evaluaciones anteriores.</i></p>	<p><i>No puede ejecutar las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad. Camina, pero No puede correr, pero intenta desplazar su cuerpo en el espacio y se esmera por lanzar objetos. Participa y es activo/a en clases, animando a compañeros y celebrando sus logros.</i></p>	<p><i>No puede ejecutar las habilidades motrices básicas de locomoción, manipulación y estabilidad. No puede caminar ni correr, pero intenta desplazar su cuerpo en el espacio ayudado por bastones/silla de ruedas y se esmera por lanzar objetos. Es activo/a en clases, anima a otros a superarse y celebra sus logros.</i></p>	<p><i>No aplica</i></p>	<p><i>No aplica</i></p>

## **Conclusión.**

A partir del hecho que tanto la formación basada en competencias como la educación en la inclusividad provienen de orígenes distintos y se orientan hacia objetivos diferentes -por lo que resulta difícil compatibilizar de manera absoluta ambos enfoques en el aula- se advierte que existen ciertos indicadores que posibilitan la coexistencia armónica tanto desde la mirada competencial como en la inclusiva, especialmente si se consideran al momento de evaluar en el contexto de un currículum por competencias, los siguientes preceptos de inclusión educativa:

- 1.- Reconocer y asumir que el principal propósito de la evaluación es el de establecer nuevas estrategias para el aprendizaje.
- 2.- Proporcionar diversidad de instrumentos para la evaluación.
- 3.- Evitar la evaluación de los altos niveles de exigencia, a efectos de minimizar las potenciales consecuencias adversas de cualquier proceso formativo.
- 4.- Considerar el error como un recurso de aprendizaje para cada estudiante.
- 5.- Valorar de igual manera tanto los resultados del desempeño como el esfuerzo evidenciado.
- 6.- Todos los estudiantes pueden aprender lecciones similares, pero de diversas maneras.
- 7.- El referente de medición o de comparación debe ser el progreso logrado por el propio alumno con referencia a sus conocimientos y habilidades previas.
- 8.- Propiciar la autoevaluación y coevaluación responsables por parte de los estudiantes.

## **Bibliografía.**

- Agut, N. (2010). La Evaluación en un Modelo de Escuela Inclusiva. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (191) • mayo 2010, 42-44.
- Amorós, E. (2007). *Comportamiento Organizacional: En busca del desarrollo de ventajas competitivas*. Escuela de Economía USAT. Lambayeque. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/231/44.htm>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Condemarín, M., Medina, A. (2004). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Gregory, G.H., Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, Ac: Corwin Press.
- De Ketele, J. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor libros.

- Díaz, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y Validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de Docentes de Educación Básica en México. Universidad Nacional Autónoma de México. En Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educacional*. Enero 2014, Vol. 53 (1), 36-56.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Universidad Central. Marzo de 2010, volumen 4, (1), 187-210.
- Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y Quebranto. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Septiembre de 2008. Número 2. 19-29.
- García, B. (2010). *Modelos teóricos e Indicadores de evaluación Educativa*. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 35, 2010, 1-21. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815165002>
- Jimeno, J. (Comp.), Pérez, A., Martínez, J.B., Torres, J., Angulo, F., Álvarez, J. M.; (2009). *Educación por Competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González, T. (2011). Evaluación inclusiva y calidad educativa. Concreciones conceptuales y Metodológicas. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. *Revista Educação, Artes e Inclusão* V. 01, ano 03 - Issn 1984317
- Guerra, R. (2012). *Perfil profesional del gestor de la actividad física y del deporte y sus competencias profesionales*. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión de la Actividad Física y Deportiva. Facultad de Humanidades. Universidad Andrés Bello. No publicado.
- Gutiérrez, M., Hidalgo, M. (2002). *Módulo de apoyo para el aprendizaje y la docencia*. *Asignatura: Diagnóstico psicopedagógico*. Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha.
- Hawes, G. y Corvalán O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca. Recuperado de: [http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Construccion\\_de\\_un\\_Perfil\\_Profesional.pdf](http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Construccion_de_un_Perfil_Profesional.pdf)
- Heward, W. y Orlansky, M. (2000). *Programas de educación especial*. Barcelona: CEAC.
- Imbernón, F. (2009). *La Profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*. Recuperado



de: [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_en\\_la\\_globalizacion\\_y\\_la\\_sociedad\\_del\\_conocimiento\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf)

- Instituto Aragonés de Empleo (2010). *Guía para el desarrollo de competencias básicas de gestores empresariales*. Confederación de Empresarios de Aragón (CREA). Recuperado de: [www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/.../InstitutoAragonesEmpleo.../02\\_hya\\_guia.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/.../InstitutoAragonesEmpleo.../02_hya_guia.pdf)
- Jiménez, F. (2013). *La evaluación del Prácticum de Formación del profesorado*. Tesis doctoral. Doctorado interuniversitario de Psicología de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la Unión Europea. Un análisis crítico*. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Salmerón, H. (2009). La formación por competencias en atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, Marzo de 2009, Vol. 2(Nº1), 91-101. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011857>
- Samartí, N. (2008). *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santiuste, V. y Arranz, M. L. (2009). *Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación*. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre, 463-476. Recuperado de: [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350\\_20.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_20.pdf)
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra, Nov. 2008. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_IC/E/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_IC/E/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- Tejada, J. (2006). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Retos e Implicaciones. En: *Bordón: Revista de Pedagogía / Sociedad Española de Pedagogía*. Vol.58, Nº 3 (2006).
- Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Alma mater magisterio.
- Tobón, S. (2007). *Formación Basada en competencias. Pensamiento Complejo, Diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe ediciones.

- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de Competencias*. México: Pearson.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión, Chile*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de ciencias de la educación. Doctorado en Educación. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2009). *Cómo aprender y enseñar competencias*. (5ª. reimpresión). Barcelona: Graó.

#### **NOTAS.**

- 1.- Los indicadores de una educación inclusiva han sido extractados y adaptados de dos fuentes distintas: el Index inclusivo (Booth y Ainscow, 2002) y el Espacio Europeo de Educación Superior (2008).
- 2-3 y 4.- Las competencias declaradas en cada cuadro son una adaptación libre de los contenidos mínimos obligatorios recomendados por el Ministerio de Educación de Chile en las asignaturas señaladas a partir del año 2014 y han sido consideradas sólo como ejemplos para facilitar la comprensión y visualizar de mejor forma cada instrumento.

## **Formação docente: uma contribuição da ecopedagogia.**

*(Training of teachers: a contribution of ecopedagogy)*

**Efigênia Maria Dias Costa**

Departamento de Educação (Universidade Federal da Paraíba, Brasil)

[efigeniamdc@yahoo.com.br](mailto:efigeniamdc@yahoo.com.br)

**Maria de Fátima Silveira**

Departamento de Pedagogia (Universidade Federal da Campina Grande, Brasil)

[fátima\\_mogeiro@hotmail.com](mailto:fátima_mogeiro@hotmail.com)

*Páginas 54-71*

*Fecha recepción: 11-02-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

### **Resumo.**

A ecopedagogia é um novo movimento político e pedagógico voltado para a construção de um projeto utópico de sociedade que promova mudanças profundas nas relações humanas, sociais e ambientais. Entretanto, a inserção da ecopedagogia nos cursos de formação de professores/as ainda é um desafio a ser enfrentado. O presente trabalho teve a intenção de investigar a contribuição da ecopedagogia na formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus III da UFPB, no Componente Curricular Seminário Temático II. Foi empregada uma abordagem qualitativa de investigação, com estudo de caso e a aplicação de um questionário com questões abertas a oito alunas do componente curricular investigado. Os dados indicam que a contribuição da ecopedagogia na formação das alunas diz respeito não só a atuação delas em sala de aula no trato com as questões ambientais, mas na possibilidade da ecopedagogia enquanto fundamento teórico potencializar a prática dessas profissionais.

**Palavras-chave:** ecopedagogia; formação de professores/as; desafio; questões ambientais; fundamento teórico.

### **Abstract.**

Ecopedagogy is a new political and pedagogical movement aimed at building a utopian project of society that promotes profound changes in human, social and environmental relations. However, the inclusion of ecopedagogy in teacher training courses is still a challenge to be faced. The present work had the intention to investigate the contribution of the ecopedagogy in the initial formation of students of the Course of Degree in Pedagogy of the Campus III of the UFPB, in the Curricular Component Thematic Seminary II. A qualitative research approach was used, with a case study and the application of a questionnaire with questions open to eight students of the curricular component investigated. The data indicate that the contribution of ecopedagogy in the training of the students relates not only to their performance in the classroom in dealing with environmental issues, but also to the possibility of ecopedagogy as a theoretical basis to enhance the practice of these professionals.

**Keywords:** ecopedagogy; teacher training; challenge; environmental issues; theoretical basis.

## **Introdução.**

A civilização ocidental acreditou piamente que os séculos XIX e XX seriam de grande progresso para a humanidade e que esse progresso contribuiria decisivamente para a eliminação das desigualdades sociais no mundo. O que vimos foi o contrário, o grande avanço realizado nos séculos passados e no início deste, só fez aumentar e até originar novas desigualdades e problemas sociais, o que desencadeou uma crise planetária sem precedentes na história.

As causas da crise estão baseadas no modelo de produtividade e estilo de vida vivenciado pelas pessoas nas sociedades industriais. A ciência moderna também colaborou para o estado atual da crise planetária. Baseada no paradigma newtoniano-cartesiano, caracterizada pelo reducionismo, fragmentação, compartimentalização do conhecimento e pelas concepções mecanicistas do saber, a ciência moderna favoreceu ao dualismo do/a homem/mulher, levando-o a enxergar o mundo como uma realidade de partes desconectadas, onde razão e emoção, corpo e alma, são componentes separados do ser humano (SOUSA E GONZAGA, 2010).

Os problemas ambientais ligados à degradação do meio ambiente se caracterizam como um processo de destruição da natureza onde existe uma utilização predatória dos recursos naturais pelos seres humanos. Este processo intensificou-se a partir da revolução industrial que mudou completamente a maneira das pessoas se relacionarem com a natureza e consigo mesma.

Nesse contexto de destruição ambiental e crise planetária, o futuro permanece aberto e imprevisível, gerando medo, insatisfação e angústia nas pessoas (Morin, 2000). Todos estão sujeitos aos impactos causados por esta crise, tanto a nível local como global. No entanto, a faceta ambiental da crise planetária, é a que tem mais atingindo a sociedade mundial. Talvez, de todos os grandes problemas que atingem o sistema mundial nesta época, a degradação ambiental pode ser considerada a mais intrinsecamente transnacional e a mais impactante (SANTOS, 1995).

Nesse novo enfoque de educação, surge a ecopedagogia, uma vertente do conhecimento sistêmico, compreendida como uma nova teoria da educação que nasce a partir da necessidade de enfrentamento dos problemas que atingem a humanidade neste milênio e a busca pela preservação do meio ambiente e ações para a sustentabilidade (PEREIRA et al., 2007).

A ecopedagogia apresenta novas categorias interpretativas sobre o mundo, a educação, a sociedade e a relação entre o/a homem/mulher e a natureza. No âmbito da formação de professores/as, ela se apresenta como uma nova tendência pedagógica, tendência essa que pode possibilitar a construção de uma educação voltada para a conscientização das pessoas acerca da importância da preservação do planeta e da construção de sociedades

sustentáveis. Diante disso, é importante que a ecopedagogia esteja presente tanto na formação inicial como na formação continuada de professores/as.

Buscando compreender as contribuições da ecopedagogia na formação do/a pedagogo/a, o objeto de estudo deste trabalho foi a formação docente, tendo como foco principal o processo de formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias/CCHSA, da Universidade Federal da Paraíba/UFPB – Campus III, localizado na cidade de Bananeiras/PB, mais especificamente, a turma do Componente Curricular Seminário Temático II, pelo fato de ter sido a primeira turma/disciplina que contemplou o estudo sobre o tema em questão, a ecopedagogia.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia é um dos 5 (cinco) cursos de graduação que compõe o Centro supracitado. Com 10 (dez) anos de duração, o curso foi autorizado a funcionar no ano de 2006, na modalidade presencial, pela Resolução 08/2006, de 7 de julho do respectivo ano, e aprovado pelo Conselho Universitário da UFPB através do Processo nº 23074.008961/06-18, originário do CCHSA.

O curso possui no momento (período da pesquisa, outubro de 2016) um corpo docente formado por 22 (vinte e dois) professores/as e 300 (trezentos) alunos/as matriculados/as nos dois turnos.

Os sujeitos da pesquisa foram todos os/as alunos/as que cursaram o Componente Curricular Seminário Temático II (2º período, do ano de 2015). De uma turma de 22 alunos/as, apenas 08 (oito) se disponibilizaram a participar do estudo, vale destacar que todas são mulheres, ou seja, fez parte da investigação 08 (oito) alunas. No momento de realização da pesquisa (outubro de 2016), todas as alunas estavam matriculadas no 4º período do turno diurno do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Diante desse contexto, então, sentimos a necessidade de aprofundar algumas questões: Qual a contribuição da ecopedagogia na formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus III da UFPB que estudaram o Componente Curricular Seminário Temático II? Qual a concepção desses/as estudantes sobre a ecopedagogia? Que aprendizagens foram construídas com o estudo sobre ecopedagogia?

Tendo como objetivo geral: Investigar a contribuição da ecopedagogia na formação inicial de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus III da UFPB que estudaram o Componente Curricular Seminário Temático II. E os seguintes objetivos específicos: Levantar a concepção dos/as estudantes sobre ecopedagogia; Identificar as aprendizagens construídas com o estudo sobre ecopedagogia; Contribuir para o debate sobre a importância da ecopedagogia na formação inicial de professores/as.

Para desenvolver esta pesquisa, optamos por uma pesquisa qualitativa, mais precisamente um estudo de caso devido à abrangência que este tipo de pesquisa tem na compreensão de fenômenos específicos. Dessa maneira, o estudo de caso se apresenta como a melhor abordagem metodológica a ser utilizada nesta pesquisa, por retratar a realidade de forma complexa e densa.

O instrumento utilizado na pesquisa foi um questionário com perguntas abertas. Também chamadas livres ou não limitadas, o questionário com perguntas abertas permite ao informante responder livremente, usando sua própria linguagem. Também possibilita investigações mais profundas e precisas.

Pensando em delimitar melhor o foco principal desta investigação e tentando tratar de questões específicas acerca da temática, constatou-se que o questionário foi de grande valia nesta sistematização.

### **1.-Algumas reflexões teóricas.**

A trajetória de concepções e teorias presentes na formação de professores/as modifica-se no decorrer do tempo, e a cada momento histórico apresentam-se novas abordagens e categorias de interpretação sobre a melhor maneira de formar o/a professor/a. Estas abordagens e categorias estão sempre atendendo a determinadas demandas sociais e no seu âmbito existem projetos diferentes de sociedade, de formação humana e de educação.

Assim, a análise das mudanças nos processos de formação docente é imprescindível para entendermos quais são os pressupostos teóricos imbuídos nesse processo formativo, e é essencial para analisarmos os paradigmas que dão sustentação a essas teorias.

Behrens (2007) investigando a formação de professores/as, constata a influência dos paradigmas científicos nessas formações e analisa seus reflexos nas opções metodológicas presentes na prática docente. Para essa autora, diferentes projetos de formação atendem exclusivamente a algumas necessidades de paradigmas científicos conservadores, que muitas vezes, fazem parte da lógica de dominação capitalista, ou se comprometem com alguma educação conteudista, totalmente distante da realidade dos sujeitos que estão nas escolas.

No entanto, nos dias atuais, a busca pela universalização da educação com qualidade e as transformações na sociedade contemporânea fez com que, fosse repensado, o papel do/a professor/a, e, com isso, cresceu o número de pesquisas que investigam a formação e a profissionalização docente, pautando, assim, novas concepções teóricas e abertura para a influência de novos paradigmas. Conforme aponta Nunes (2001, p. 27):

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Diante disso, o deslocamento para a prática docente e a construção dos saberes profissionais é uma das novas reconfigurações no pensar sobre a formação docente e a prática pedagógica do/a professor/a para esse novo milênio. Com a crescente valorização do saber docente, tenta-se romper com o reducionismo que transformava e ainda transforma a

formação de professores/as em um momento destinado exclusivamente à aquisição de habilidades e competências técnicas, vista como a solução mais viável para o aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem (NÓVOA, 1995).

Considera-se agora, a subjetividade do/a professor/a, seus saberes, não só teóricos, mas práticos, sua cultura, seu modo de vida, seus sonhos, tudo isso numa tentativa radical de superação da dicotomia entre teoria e prática tão presentes na formação docente. Esses confrontos que existem em relação à aplicação da teoria, partem de um entendimento sacralizado no campo científico que enxerga na teoria um produto exclusivo da razão que não pode ser questionado ou vivenciado ao lado de outras dimensões constitutivas do ser humano como, por exemplo, sentimento, corporeidade, espiritualidade (BRANDÃO e CREMA, 1991).

A grande centralidade no saber docente faz parte não só de uma valorização da prática do/a professor/a, mais de uma compreensão maior que o docente também é produtor de conhecimento e um eterno investigador da sua prática. É a partir dessa perspectiva, que se apresenta nos dias atuais, as tendências que enfatizam a importância da formação do/a professor/a reflexivo, aquele/a que pensa a sua formação profissional e é sujeito ativo desse processo contínuo de formação. Um/a intelectual que reelabora seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares (PIMENTA, 1997).

Essas novas abordagens presentes na formação docente estão sendo influenciadas pela emergência de novos paradigmas científicos, que estão provocando grande rompimento com modelos teóricos clássicos que sempre permearam a estrutura dos cursos de formação de professores/a.

### 1.1.-A busca pela mudança paradigmática.

O século XX se caracterizou como um período de grandes avanços tecnológicos, conquistas científicas e progresso para a humanidade. No entanto, representou também uma época de destruição da natureza, guerras mundiais, terrorismo, conflitos étnicos e crises econômicas que levaram milhares de pessoas à pobreza.

O grande paradigma newtoniano-cartesiano que influenciou a ciência nesse período, gestada séculos antes, influenciou profundamente as várias áreas do saber e as formas de produzir o conhecimento científico na sociedade. Pelo seu caráter generalista, teve grande repercussão no campo da educação, especialmente na formação de professores/as.

De acordo com Behrens (2007, p. 441), "Os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula". O que significa que é necessário compreender qual o paradigma que fundamenta a ação do professor e qual a visão de mundo e de ser humano que ela representa.

O conceito de paradigma é utilizado pelo filósofo e historiador da ciência Thomas Samuel Kuhn (1997) em seu livro "A estrutura das revoluções científicas", onde o autor descreve de

maneira contundente o significado da noção de paradigma, utilizada mais tarde por Capra (1997) em seu livro "A teia da vida", onde acrescentou uma dimensão social em sua definição. Para o primeiro autor, paradigma é definido como sendo "uma constelação de realizações, — concepções, valores, técnicas, etc. — compartilhada por uma comunidade científica e utilizada por essa comunidade para definir problemas e soluções legítimos" (KUHN apud CAPRA, 1997, p. 24).

A definição de Kuhn está estritamente restrita a comunidade acadêmica, ele não explicita nessa conceituação os impactos sociais. Então, com a busca pela mudança de paradigmas e as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, essa definição se apresenta limitada aos olhos de Capra (1997, p. 25), o que o leva a falar em 'paradigma social', compreendido como "uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual se constituía a base da maneira como a comunidade se organiza".

Diante do fato de que é necessário identificar e analisar criticamente o paradigma adotado tanto na ciência como na vida social, partimos do pressuposto que, qualquer formação que envolva seres humanos é influenciada por um paradigma, e esta deve ser repensada em cada momento histórico, muitas vezes, modificada ou até superada conforme o contexto no qual o paradigma não consegue mais responder.

Sendo assim, de tempos em tempos, os paradigmas estão sujeitos a questionamentos e dúvidas, decorrentes do surgimento de determinadas indagações e problemas, cujas soluções não podem mais ser respondidas ou compreendidas. Nesse contexto, abre-se, então, a novos debates e discussões a fim de levantar novos fundamentos, princípios e ideais que deem conta de solucionar os emergentes problemas. (RIBEIRO, LOBATO & LIBERATO, 2010).

A busca pela mudança paradigmática faz parte não só das transformações sociais que são observadas no início desse século, mas de uma busca profunda em compreender o ser humano, o mundo, as relações sociais e a vida a partir de uma nova ótica, que dê conta da complexidade dos problemas enfrentados e que sirva de direção para a construção de um novo tempo.

É a partir desse contexto de mudanças, que surgem tentativas de entender e analisar os paradigmas da educação que caracterizam cada tempo histórico, procurando na ciência o seu alicerce e sua origem. Atualmente existe a presença de dois paradigmas no campo da educação, de um lado, "uma abordagem conservadora baseada na racionalidade newtoniana-cartesiana, e de outro lado, uma abordagem inovadora que atende a uma visão da complexidade, da interconexão e da interdependência" (BEHRENS, 2007, p. 441).

## 1.2.-O paradigma conservador na formação de professores/as.

O ensino que predominou durante o século XX nas instituições de educação superior tem se apresentado por uma prática pedagógica, conservadora e tradicional, baseada no paradigma newtoniano-cartesiano que caracterizou a ciência durante os dois últimos séculos. Segundo Behrens (1999, p. 384):



Esse paradigma contaminou por muitos anos a sociedade e, em especial, a escola, em todos os níveis de ensino. O pensamento newtoniano-cartesiano propôs a fragmentação do todo e por consequência as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. A repartição foi tão contundente que levou os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula.

Com uma visão mecanicista e determinista do mundo, este paradigma fez/faz com que, a prática pedagógica desenvolvida nos cursos de formação docente tivesse/tenha como objetivo formar o/a professor/a conteudista que dominasse/domina os conhecimentos do seu campo de saber e que adquirissem/adquiram as competências e habilidades técnicas necessárias ao ato de ensinar. Esta prática era e ainda é permeada de autoritarismo e da construção de verdades absolutas que não poderiam/podem ser questionadas pelos os/as alunos/as desses cursos.

As implicações deste tipo de formação demonstravam/demonstram uma realidade difícil para o/a professor/a. O que de fato ocorria/ocorre ao profissional da educação quando chegava/chega ao chão da escola, era/é num primeiro momento: não conseguir aplicar a teoria à prática, mesmo dominando os elementos conceituais das teorias. E num segundo momento: dificuldade em fazer uma interligação com outras áreas de conhecimento ou mesmo outros campos que fizesse/fazem parte da sua área de saber — o que levava/leva a um reducionismo da prática docente no espaço escolar. E, por último, tornava/torna o/a professor/a isolado em sua sala de aula.

A formação docente era/é realmente caracterizada por aquilo que Garcia (1999, p. 33) chamou de “formação conservadora enciclopédica”, ou seja, um processo que tinha/tem como finalidade a “[...] transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”.

Outra influência deste paradigma na formação docente é a busca da reprodução do conhecimento. Tão presente nos cursos de formação de docente, o/a aluno/a-professor/a precisa escutar, ler, decorar e repetir o que é ensinado no ensino universitário.

Esta mesma atitude é reproduzida pelos alunos/as-professores/as em sua prática pedagógica. Por isso, é necessário que seja realizada, imediatamente, uma reflexão profunda sobre qual profissional da educação queremos formar neste início de século e que tipo de educação ele deverá atender. Em última análise, é preciso também indagar que tipo de sociedade queremos construir e qual o papel do/a professor/a nessa construção.

Baseado nas contribuições filosóficas e científicas de alguns pensadores (Galileu Galilei, Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton), o paradigma tradicional, também nomeado de paradigma ‘newtoniano-cartesiano’, caracterizou uma época dominada predominantemente pela fragmentação dos conhecimentos, da ciência e da fé, da razão e

emoção, objetividade e subjetividade, homem/mulher e natureza, levando a um determinismo histórico que impediu de pensar um mundo tão complexo como o nosso — que precisa ser urgentemente compreendido não de maneira fragmentada, a partir de fatos inteiramente isolados, mas através de uma compreensão holística, onde podemos ver a realidade de forma integrada, saber que os seres humanos, a natureza, o planeta e o universo estão intrinsecamente interligados (BEHRENS, 1999).

No Brasil, de acordo com Behrens (1999), algumas tendências pedagógicas foram influenciadas por este paradigma tradicional, a exemplo: da pedagogia tradicional e da pedagogia tecnicista, que marcaram presença na história da educação do nosso país com abordagens que levaram os/as professores/as a desenvolverem uma prática pedagógica centralizada na reprodução do conhecimento com grande ênfase nos conteúdos. Até mesmo em espaços que deveriam fazer uma reflexão crítica dessas abordagens — as universidades com seus cursos de formação de professores/as — sucumbiram à lógica da reprodução.

Ribeiro, Lobato & Liberato, (2010) investigando a influência do paradigma tradicional na sala de aula dos vários níveis de ensino, descobre que ela é marcante tanto no âmbito escolar como universitário. Nesses espaços, o erro é tido como algo ruim e deve ser evitado, ou seja, o erro não contribui em nada para o processo de aprendizagem do/a aluno/a. O importante na aprendizagem é o resultado eficiente, as notas, ou melhor, o produto final. A memorização mecânica, também é incentivada, por meio do intermédio de um ensino descontextualizado e pouco interativo, que não trabalha as situações cotidianas que fazem parte da vida dos/as alunos/as, e não promovem uma reflexão crítica sobre os conteúdos estudados.

A experiência do/a aluno/a não é levada em conta nessa abordagem e são restringidas as atividades que envolvam a criação artística e as expressões dos sentimentos. Esse tipo de ensino ainda é considerado por muitas pessoas como o melhor caminho na instrução de sujeitos racionais, pensantes e esclarecidos.

Pelas limitações do paradigma tradicional científico que influenciou durante séculos a civilização ocidental, no início do terceiro milênio, este paradigma é colocado em xeque, e, com isso, surgem novas abordagens teóricas. Assim, nasce um novo paradigma, inovador na sua gênese, junção de várias abordagens, que rompe com o antigo paradigma e busca atender aos desafios do tempo presente, provocando não só uma transformação paradigmática, mais uma mudança na educação, e, a partir daí, na formação de professores/as.

### 1.3.-Paradigma emergente, ecopedagogia e formação de professores/as.

O paradigma emergente tem como foco a formação de um ser humano complexo e integral, que pode ser compreendido a partir de todas as suas dimensões constitutivas, que não se resume simplesmente ao intelecto ou a razão. É nesse sentido, que o paradigma emergente provoca a re-ligação entre o/a homem/mulher e a natureza, o/a homem/mulher e o universo, aliado as emoções, sentimentos e intuições que fazem parte da vida do ser humano.

De acordo com Behrens (1999, p. 387), o paradigma emergente faz parte de uma aliança entre três grandes abordagens, que atendem às exigências da sociedade da informação e a busca de um ser humano integral:

a) o paradigma progressista, que busca a transformação social e apregoa o diálogo e a discussão coletiva como forças impulsionadoras de uma aprendizagem significativa; b) o ensino com pesquisa, que procura a superação da reprodução, para a produção do conhecimento significativo e relevante. Instiga o aluno para a investigação contínua e a elaboração das informações com autonomia e espírito crítico; c) a visão holística, que busca a superação da fragmentação para a visão do todo, o desenvolvimento dos alunos e dos professores, para a cidadania plena e a formação para a solidariedade e a justiça social.

Na abordagem progressista, a transformação social é almejada, e os seus elementos centrais estão vinculados à promoção da formação do/a homem/mulher concreto, que através do exercício da sua cidadania participa da construção de uma sociedade mais justa e fraterna, tendo na educação dialógica os fundamentos que permitem essa construção a partir da vivência de uma práxis social. O grande pensador brasileiro, Paulo Freire (2005, 2011) é o precursor dessa abordagem no Brasil.

Na abordagem holística, também denominada de sistêmica, é representada por pensadores como Capra (1997); Brandão e Crema (1991); Gadotti (2000); Gutiérrez e Prado (2013). Na visão holística, existe a compreensão de que todos os fenômenos estão de certa forma interligados uns com os outros e, desta maneira, só podem ser completamente entendidos nessa relação profunda que fazem com os outros fenômenos. As ideias de globalidade, totalidade e vitalidade estão presentes na concepção holística (SOUSA E GONZAGA, 2010).

Na abordagem do ensino com pesquisa, temos como representante, Demo (2011), Behrens (1999) e Cunha (1997). Esses autores destacam a importância de superarmos a crença na pesquisa como atividade reservada a algumas pessoas privilegiadas e da importância da utilização da pesquisa aliada ao ensino. O ensino com pesquisa pode permitir a superação da reprodução do conhecimento, permitindo um ensino com investigação, dando oportunidade ao/a estudante de construir seu próprio conhecimento. Além disso, esta abordagem pode auxiliar no trabalho dos/as professores/as em sala de aula, promovendo a adoção de metodologias que unam a teoria com a prática (BEHRENS, 1999).

É evidente, então, a contribuição do paradigma emergente na formação de professores/as e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em todos os segmentos de ensino, demonstra a capacidade em oferecer respostas e possibilidades de construção de um novo tipo de educação que esteja voltada para a emancipação do ser humano. Moraes (1996, p. 66) destaca que:

O modelo de formação dos professores, de acordo com esse novo referencial, pressupõe continuidade, visão de processo,

não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de "vir a ser", assim como o movimento das marés, ondas que se desdobram em ações e que se dobram e se concretizam em processos de reflexão. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação.

Podemos dizer que, a formação de professores/as nessa perspectiva, possibilita uma visão crítica da docência e da realidade social a partir de um olhar multidimensional que aborda não só as dimensões sociais, mas políticas, pedagógicas, científicas, afetivas e humanas.

Nessa abordagem, as práticas pedagógicas desenvolvidas, favorecem a liberdade dos/as professores/as e alunos/as para escolherem e criarem situações que favoreçam o desenvolvimento integral do ser humano, considerando aspectos como à família, à sociedade, à comunidade, o planeta, o cosmos e a si mesmo, como integrantes de um sistema conectado que visa uma melhor qualidade de vida para todos (BEHRENS, 1999).

Diante desse contexto, surge a ecopedagogia, também denominada "Pedagogia da Terra" ou "Educação Sustentável", foi originalmente formulada enquanto conceito pelo educador costarriquenho Francisco Gutiérrez, no início da década de 1990 em pleno contexto da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - CNUMAD, também conhecida como RIO-92 (GADOTTI, 2008).

A ecopedagogia se apresenta relacionada aos princípios da Carta da Terra, documento produzido por um fórum da sociedade civil e representantes de vários povos do mundo, por isso, é considerada, como expressão da cidadania planetária (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013).

Incorporando alguns princípios das abordagens que constituem o atual paradigma emergente, entre elas: a abordagem progressista, representada por Paulo Freire (2005, 2011) e a abordagem holística e sistêmica, representada Fritjof Capra (1997) e Edgar Morin (2000), a ecopedagogia fundamenta-se nessas teorias para formar a sua base teórica e conceitual. Segundo Sousa e Gonzaga (2010, p.48), "a ecopedagogia parte da ideia de uma consciência planetária. Fundamenta-se em novos conceitos como cidadania planetária, planetaridade, transdisciplinaridade, complexidade, sustentabilidade e holismo" para delimitar o seu campo de atuação e os seus pressupostos teóricos.

A ecopedagogia promove uma nova compreensão sobre a educação, ela busca a integração entre indivíduo, sociedade e meio ambiente, contemplando uma dimensão ético-planetária de valorização da vida. A ecopedagogia é uma pedagogia para a vida, que desenvolve um novo olhar sobre a educação no e sobre o contexto da vida cotidiana das pessoas. Segundo Gadotti (2008, p. 91):

A ecopedagogia pretende desenvolver um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e de estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada momento, em cada ato, que "pensa

a prática", em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento.

A ecopedagogia é uma pedagogia para a vida que promove um novo relacionamento entre a humanidade e o universo, contribuindo para que as pessoas adquiram novas aprendizagens que as orientem na busca do sentido da vida e que comunique a emergência de uma nova civilização mais humana e fraterna em processo de gestação. Além de ser considerada um novo movimento político e pedagógico é também identificada como uma nova teoria educacional que pode fornecer elementos teóricos e práticos para os seres humanos na busca de uma formação integrada e reflexiva diante do contexto de crise socioambiental em que vive a humanidade.

A vontade de colaborar no desenvolvimento de atitudes e comportamentos que contribuam com a preservação do planeta e da vida humana coloca a ecopedagogia ao lado de propostas educativas que objetivam formar um indivíduo consciente da sua responsabilidade com o meio ambiente, com a vida e consigo mesmo.

Tida como uma proposta inovadora que pode contribuir decisivamente na construção de uma educação que esteja a serviço não só da vida humana, mas também da vida do planeta e de todos que nele habitam, a ecopedagogia acende mais uma vez a luta por um projeto de sociedade inclusiva e justa, que não enxerga o/a homem/mulher como o único privilegiado de viver sobre o planeta, mas o compreende como uma das partes integrantes na grande teia de sustentação do equilíbrio terrestre fazendo do nosso planeta uma casa comum para todos.

## 2.-Alguns dados da pesquisa.

Apresentamos aqui a análise dos dados obtidos na pesquisa através do instrumento (já descrito anteriormente). Então, a fim de colhermos dados que pudessem revelar a contribuição da ecopedagogia no processo de formação inicial de estudantes do Curso de Pedagogia, iniciamos a entrevista perguntando: **O que você entende por ecopedagogia?** As respostas estão apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Resposta das entrevistadas sobre ecopedagogia.

Entrevistadas	Respostas
Aluna 1	Diante do que foi estudado a respeito da ecopedagogia entendo como uma área da pedagogia que dar importância ao meio ambiente e a assuntos ecológicos que não são discutidos em cursos de graduação e muito menos em salas de aula com crianças que deveriam estudar essa temática desde cedo.
Aluna 2	A ecopedagogia foi uma maneira de proposta lançada para contribuir com a melhoria ambiental. Para evitar os danos causados pelo homem contra a natureza.
Aluna 3	Eu entendo que é uma temática voltada para a conscientização ambiental; como podemos trabalhar o meio ambiente em todos os campos educacional. É um tema que nos auxilia na nossa formação enquanto

	educadora.
Aluna 4	Ecopedagogia está relacionado com os princípios de como a pedagogia pode influenciar na prática educativa interligando a natureza, a sociedade etc.
Aluna 5	Entendo que é uma educação sustentável, onde o educador ensinará modos/meios sustentáveis para o alunado. Valorizando a natureza e cuidando da mesma.
Aluna 6	A interligação da ecologia com a pedagogia, onde vai ser trabalhadas formas, maneiras de conhecimento que o ser humano, venha colocar em prática no seu cotidiano.
Aluna 7	A ecopedagogia é de grande importância, pois trabalha a ecologia e o meio ambiente em que se vive numa perspectiva educativa e construtiva onde a prática prevalece. Ou seja, estabelece uma consciência planetária.
Aluna 8	É uma espécie de ciência que irá estudar a questão ambiental, destacando as necessidades que a terra e a natureza enfrentam pela ação do homem

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A aluna (1) associa a ecopedagogia como mais um campo de estudo da pedagogia, que tem o objetivo de investigar a relação do ser humano com o meio ambiente. Para outras alunas (2, 3 e 8), a ecopedagogia é vista como uma ciência que irá investigar a questão ambiental.

Gadotti (2008) explica que a palavra pedagogia tem por referencial um paradigma antropocêntrico, diferentemente da ecopedagogia, que parte de uma consciência planetária e tem por referência ética e social: a consolidação de uma civilização planetária. Sendo assim, a ecopedagogia não pode ser associada como um campo específico da pedagogia ou um tipo de pedagogia voltada para as questões ambientais. Ela é mais ampla do que isto, por superar a centralização da educação no ser humano, pois para a ecopedagogia é preciso reconhecer não só a diversidade humana, como também a relação complexa entre o ser humano e a natureza e a importância de reconhecer os outros seres como fundamentais para a preservação da natureza.

Outra definição da ecopedagogia na fala das alunas (4, 5 e 7) é que ela é uma educação sustentável e que contribui para o cuidado com a natureza e a construção de relações que possam interligar a natureza e a sociedade. A ecopedagogia também é considerada por essas alunas como um meio de conscientizar as pessoas para o desenvolvimento de novos comportamentos que evitem as ações destrutivas causadas pelo o homem na natureza. Assim, a ecopedagogia serve como fundamento teórico e prático na construção de uma educação para a sustentabilidade.

A busca pela construção de um mundo sustentável onde o cuidado com o planeta e com o outro estejam presentes nas práticas das pessoas é uma das finalidades da ecopedagogia. No entanto, ela não pode ser compreendida como uma educação para o desenvolvimento sustentável e, sim, como uma educação sustentável.

A educação sustentável por sua vez, "não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa

existência, a partir da vida cotidiana" (Gadotti, 2008, p. 14). Por isso que a ecopedagogia também é definida como uma educação sustentável, pelo seu caráter profundo de conceber a relação do ser humano com o mundo.

A outra questão foi: **Quando e de qual maneira a ecopedagogia foi apresentada no Curso de Pedagogia?**. As respostas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Respostas das entrevistadas sobre a ecopedagogia no Curso de Pedagogia

Entrevistada	Resposta
Aluna 1	Foi apresentada no 2º período após uma greve de 04 meses. A ecopedagogia nos foi apresentada como uma temática para ser apresentada e discutida no Componente Curricular de Seminário Temático II
Aluna 3	Foi apresentada no 2º período, no Componente Curricular: Seminário Temático II, a professora nos proporcionou o estudo deste tema através de apresentação em grupo e depois um debate com todos, relacionando esse tema com a realidade

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Todas as respostas à pergunta supracitada foram muito parecidas, então, destacamos duas falas (Alunas 1 e 3) como representatividade das demais por expressarem o mesmo pensamento e sentimento de ausência de debates sobre as questões ambientais no curso e o quanto a ecopedagogia continua incipiente na formação de pedagogos/as no Campus III da UFPB.

A inserção da ecopedagogia nos cursos de formação de professores/as pode acontecer de várias maneiras: por meio de conteúdos fragmentados em várias disciplinas, através de uma disciplina específica sobre ecopedagogia, em seminários e discussões em sala de aula.

A importância dada às questões ambientais no curso de pedagogia não condiz com as novas demandas impostas ao futuro profissional da educação que precisa estar preparado para atuar em um mundo que vive uma grave crise ambiental e necessita de um modelo de educação que contribua para formar cidadãos conscientes e críticos das suas ações e que possam contribuir para instituir novas relações do ser humano com a natureza (GADOTTI, 2010).

A formação inicial de professores/as se constitui num momento privilegiado para adquirir certos tipos de conhecimentos que poderão ajudar na prática docente. Essa formação, aliada a ecopedagogia, e uma vez incorporada aos currículos escolares, poderá nortear a abordagem de determinados conteúdos ligados à questão ambiental e favorecerá a ação do/a professor/a no sentido de provocar no/a aluno/a uma reflexão sobre sua relação com a natureza e o meio em que vive (BEHRENS, 2007).

Dessa maneira, é necessário que a ecopedagogia esteja presente nos cursos de formação de professores/as, da mesma forma, que outras tendências pedagógicas se fazem presente

nesses cursos contribuindo para a formação de um/a professor/a reflexivo que a partir da sua prática fomenta a construção de uma nova sociedade.

Na questão seguinte perguntamos: **Que aprendizagens você considera que a ecopedagogia ajudou a construir na sua vida?** As respostas estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Respostas das entrevistadas sobre como a ecopedagogia ajudou a construir suas vidas.

Entrevistadas	Respostas
Aluna 1	A aprendizagem adquirida a respeito da ecopedagogia me ajudou na conscientização de cuidar do meio ambiente em que vivo e tentar mobilizar outras pessoas a se preocupar com este cuidado. Lembrando que se a pedagogia é a Teoria da Educação, então com a ecopedagogia pretende-se educar numa perspectiva ecológica.
Aluna 2	A ecopedagogia trouxe vários conhecimentos para nossa área, novas experiências e como isso irá fazer com que eu contribua de uma maneira eficaz através dos meus atos.
Aluna 3	A questão da conscientização planetária, a maneira de agir diante das pessoas, conscientizando para preservação do meio ambiente.
Aluna 4	Que a ecopedagogia provocou uma conscientização de nós educadora sobre a construção de ações para a sustentabilidade na sociedade que vivemos.
Aluna 5	Ajudou na construção do "cuidar" da natureza, a ver o quanto destruímos a mãe terra, a ter uma vida mais sustentável.
Aluna 6	A ecopedagogia trouxe para mim uma forma de como poderia mostrar as outras pessoas como cuidar mais do que é nosso, e como o nosso planeta se encontra doente.
Aluna 7	Na conscientização, como ser humano, em rever aspectos pequenos mais que são importantes para uma vida saudável, sem poluição, degradação etc.
Aluna 8	Proporcionou um amplo conhecimento na área. Porque através dos conteúdos apresentados me fez refletir na minha prática. O que estou fazendo. De que forma tenho contribuído para melhorar a situação do planeta através de pequenos atos

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A concepção de que a ecopedagogia favorece a aquisição de novas aprendizagens, entre elas, o desenvolvimento de uma nova consciência planetária se faz presente na fala das alunas (1, 3, 4 e 7). O desenvolvimento de uma consciência planetária ou ambiental é vista como um dos primeiros passos para que os indivíduos tenham compreensão dos problemas que assolam o meio ambiente e consciência da necessidade de mudanças de atitudes, que nesse caso é indispensável na construção de uma sociedade sustentável.

A ecopedagogia enquanto uma educação para a sustentabilidade se estabelece como sendo uma proposta de educação que favorece a aquisição de novas aprendizagens voltadas para



a conscientização do/a homem/mulher de que a vida dos seres que habitam o planeta e a própria vida do planeta estão, de certa maneira, em uma íntima relação de dependência e, assim, a degradação do planeta implica também na degradação dos seres que o habitam (PEREIRA et al., 2007).

Para outras alunas (2, 5, 6 e 8), o cuidado com a natureza, através de ações e comportamentos é reconhecido como uma das aprendizagens adquiridas no contato inicial com a ecopedagogia. Podemos inferir que para essas alunas, a ecopedagogia é uma educação que faz com que, os indivíduos, reflitam sobre os cuidados que eles devem ter com o planeta terra e analisarem se as suas atitudes diárias estão causando mal ao planeta.

Esse tipo de pensamento está vinculado aos princípios que norteiam a construção de uma educação para a cidadania planetária que promove uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza num processo de equilíbrio dinâmico que demonstra uma nova percepção da terra como uma única comunidade (NETO, 2010).

E por fim interrogamos: **Qual a contribuição da ecopedagogia para a sua formação enquanto professor/a?** As respostas estão apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4: Respostas das entrevistadas sobre a contribuição da ecopedagogia na formação de professora.

Entrevistadas	Respostas
Aluna 1	A ecopedagogia é importante para a minha formação por ter me proporcionado saberes que considero importante passar para meus futuros educandos.
Aluna 2	A contribuição da ecopedagogia para a minha formação foi muito grande, pois me ajudará a orientar os educandos fazendo com que eles se conscientizem dos atos praticados em relação a natureza.
Aluna 3	A grande contribuição da ecopedagogia para a minha formação enquanto docente é perpassar esses temas ambientais com as demais disciplinas, conscientizando meus alunos sobre o valor que o meio ambiente nos traz.
Aluna 4	Observamos o quanto é importante ter conhecimento nessa área da ecopedagogia, principalmente como educadora. Do pouco que estudamos sobre esse tema, que infelizmente não é ofertado no currículo do curso, percebemos que ele ajuda formando educadoras conscientes e mais humanas em sua prática em sala de aula
Aluna 5	
Aluna 6	A contribuição da ecopedagogia para a minha formação foi excelente, vejo que posso apresentar métodos que façam com que meus alunos reflitam da importância do cuidado que precisamos ter com o ambiente que moramos.
Aluna 7	A ecopedagogia contribuiu muito para minha formação, pois possibilitará o meu bom desempenho quando estiver em sala de aula tratando das questões ambientais e conscientizando os alunos sobre a relação deles

	com o meio ambiente.
Aluna 8	A ecopedagogia é importante para a minha formação enquanto educadora porque os conhecimentos adquiridos ajudarão na minha vida profissional, fazendo com que eu ajude os alunos a refletirem sobre as suas práticas e conscientizando-os sobre a importância da preservação do planeta.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A fala de uma das alunas (4) diz que a ecopedagogia pode ajudar na formação de professores/as conscientes e humanos. A carta da terra aponta nessa direção ao reconhecer que a ecopedagogia implica numa mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com nós mesmos, com os outros e com a natureza (GADOTTI, 2010).

Uma mudança tão profunda como esta necessita de um tipo de educação que possa contribuir para esse processo. Uma educação que esteja presente na prática de professores/as e que perpassse os muros da escola estando disponível para toda sociedade.

Um dos caminhos possíveis para inserção da ecopedagogia na escola formal pode ser realizada na apresentação dessa teoria como uma tendência pedagógica nos cursos de formação de professores/as, haja vista, um conhecimento tão relevante como este, não faz parte da matriz curricular do Curso de Pedagogia do Campus III/UFPB, assim como registra a fala da referida aluna.

Importante destacar que a contribuição da ecopedagogia para a maioria alunas investigadas está sempre condicionada para a prática em sala de aula, o que significa que a ecopedagogia pode servir mais como um norte orientador do que como uma metodologia específica. Isso fica explícito na fala das alunas (1, 2, 3, 6, 7 e 8) quando destacaram que a ecopedagogia pode favorecer no desempenho da ação docente no sentido de conscientizar os alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Neto (2010) afirma que a ecopedagogia favorece a reorientação dos currículos escolares de modo a trabalharem com conteúdos significativos para o aluno e para o contexto mais amplo, no qual estão incluídos os princípios da sustentabilidade, além de vivências, comportamentos e valores que favorecem uma cidadania planetária.

### **Conclusão.**

A pesquisa revelou que não existe um conceito definido sobre ecopedagogia. Uma vez que, as respostas dadas, associam em alguns momentos a ecopedagogia como uma educação sustentável e em outros momentos com um campo específico da pedagogia.

As análises revelaram que a grande contribuição da ecopedagogia na formação dessas alunas diz respeito à atuação delas em sala de aula no trato com as questões ambientais e na conscientização de seus alunos para tais questões. Além disso, a ecopedagogia se revelou como um fundamento teórico que poderá orientar as práticas dessas futuras profissionais.

Apesar desse estudo abordar um grupo específico de estudantes, permitiu evidenciar a necessidade de novas reflexões sobre a formação de professores/as no Brasil. É necessário que se discuta os paradigmas que dão sustentação aos cursos de formação docente. Da mesma maneira que é importante reconhecer que as questões ambientais precisam ser pautadas durante todo o processo de formação de professores/as. A ecopedagogia, então, pode contribuir para esse processo, fornecendo elementos teóricos e práticos que ajudem no fazer docente.

Esse diálogo não se esgota aqui, pois existe um campo fértil de pesquisas que precisam ser realizadas para melhor definir a contribuição da ecopedagogia para a formação de professores/as. Mesmo se revelando extremamente atual, a ecopedagogia encontra-se em processo de elaboração, por isso a suas bases conceituais estão abertas para novas contribuições.

### **Bibliografia.**

- Brandão, D. M. S., Crema, R. (1991). *O novo paradigma holístico*. São Paulo: Summus, 1991.
- Behrens, M. A. (1999). *A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, dez.
- Behrens, M. A. (2007). O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez.
- Capra, F. (1997). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Costa, C. (2005). *Introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna.
- Cunha, M.I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: Leite, D., Morosini, M. (Orgs.) (1997). *Universidade futurante*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (2011). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis.
- Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2010). *A carta da terra na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

- Garcia, C.M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto.
- Gil, A.C (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Gutiérrez, F., Prado, C. (2013). *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 3 ed. São Paulo, Cortez.
- Kuhn, T.S. (1997). *A estrutura das revoluções científicas*. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Ludke, M., André, M.E.D.A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU.
- Minayo, M.C. (Org.) (1994). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. C. (1996). *O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Em Aberto, Brasília, v. 01, p. 57-69.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Neto, P.C.M. (2010). *Educação Ambiental em uma perspectiva da ecopedagogia: análise de projetos desenvolvidos no programa Agrinho em uma cidade do Distrito Federal*. 2010. 129f. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, UnB, Brasília.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, C.M.F. (2001). *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, p. 27-42 abr.
- Pereira, C.M.M.C. et al. (2007). Ecopedagogia: Uma nova pedagogia com propostas educacionais para o desenvolvimento sustentável. *Educação Técnica Temática – ETD*, v. 8, n. 2, p. 80-89, jul.
- Pimenta, S.G. (1997). A formação de professores: saberes da docência e identidade. *Nuances, Presidente Prudente*, v. 3, p. 5-14.
- Ribeiro, W.C., Lobato, W., Liberato, R.C. (2010). Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação. *Revista Ensaio*, v. 12, n. 1, p. 27-42.
- Richardson, R.J. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Sarmento, M.J.O. (2003). Estudo de caso etnográfico em educação. In: Zago, Nr.; Carvalho, M. P. de.; Vilela, R. A. T. (Orgs.) (2003). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

## **História e Identidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

*(History and Identity in the early years of elementary school)*

**Luiz Carlos Rodrigues da Silva**

*Doutorando Universidad Autónoma de Asunción – UAA / Coordinador do Polo  
Universitário UAB /Barra do Corda-MA (Universidade Aberta do Brasil,  
Brasil/solracro9@gmail.com)*

*Páginas 72-90*

*Fecha recepción: 11-02-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

### **Resumen.**

A pesquisa foi desenvolvida com o escopo de descortinar a realidade do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Barra do Corda-MA, objetivando o reconhecimento do ensino de História como um instrumento de formação da identidade individual e coletiva para a formação de pessoas atuantes na sociedade. Utilizou-se o método dialético associado a uma abordagem culturalista, porque permite um diálogo com outras disciplinas do cotidiano do estudante. A coleta de dados foi à entrevista semiestrutura e o questionário aberto/fechado com seis professores e trinta e um estudantes. Constatou-se que o ensino de História poderá contribuir para a construção da identidade ativa dos sujeitos na concepção dialética e cultural, na compreensão dos educandos.

**Palabras clave:** história; dialética; sociedade; identidade; ensino fundamental.

### **Abstract.**

The investigation was developed with the scope to uncover the reality of history teaching in the early years of elementary school publico of Barra do Corda-MA, aiming at the recognition of the teaching of history as a tool of individual and collective identity formation of the subject to be active in society. The dialectical method associated with a culturalist approach, because it allows a dialogue with sources of documents used by another discipline and the everyday life of students. The data collection instruments were the semi-structured interview and questionnaire open/closed with six teachers and thirty-one students. It was noted that the teaching of History may contribute to the construction of the identity of active subjects, because it enables a teaching focused on understanding of the dialectic of the educating.

**Keywords:** history; dialectic; society; identity; elementary school.

## 1.-Introdução.

A didática utilizada no processo de ensino e aprendizagem de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem passado por uma transformação significativa nas últimas décadas, provocando uma reviravolta epistemológica sobre a práxis do homem social, político, econômico e cultural, assumindo a identidade de uma disciplina específica, com nuances autônomas. Entende-se a História é uma ciência imprescindível na construção holística deste sujeito, particularmente o educando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é nessa etapa da escolaridade que se trabalha a sua formação pessoal para que o mesmo possa compreender o seu meio social. Neste sentido o ensino de História deve promover o envolvimento das crianças para a valorização de sua história pessoal, ampliando para a obtenção de noção da história local e global. Assertiva os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), que um dos objetivos primários no que tange ao ensino de História é a questão da identidade. Mas, a forma como este componente curricular vem sendo trabalhado nesta fase do ensino não desperta no educando o interesse por este estudo, uma vez que a maneira como os conteúdos são trabalhados em sala de aula está mais voltada para o cumprimento das exigências legais do programa curricular do que para as necessidades do educando. Como afirma Oliveira (2003, p. 263-264), "...poucos historiadores interessam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças. Muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender História nas séries iniciais".

Estas reflexões suscitaram a temática História e identidade do educando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando reconhecer o ensino de História como instrumento de formação da identidade individual e coletiva do sujeito, de modo a contribuir para a interação de pessoas conscientes e politicamente atuantes em sociedade. Nesta pericope Cruz (2003, p.2) afirma que:

"Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva".

Dedicam-se, ainda, a propor uma intervenção metodológica para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como eixo norteador o Ensino de História e a identidade do educando, a partir de um olhar diagnóstico da realidade educacional do município de Barra do Corda-MA, com o intuito de estudar a história local com algo dinâmico, vibrante, envolvente e capaz de suscitar paixão e despertar a compreensão da identidade histórica.

Na realização desta pesquisa, utilizou-se o método materialismo-histórico-dialético, fazendo uso, também, da abordagem culturalista. Aplicou-se uma pesquisa quantitativo-qualitativa e utilizaram-se como instrumentos: a entrevista semiestruturada, direcionada a seis professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e questionários abertos e fechados, aplicados a trinta e um educandos dos respectivos professores entrevistados. As amostras foram realizadas nas escolas públicas municipais U I Isaltina Pereira Araújo, U I Deusdedithe Cortez Vieira da Silva e U I Maria Emília Brandes Caldas. Este artigo tenta resgatar algumas considerações essenciais, limitando-se a uma breve teorização sobre a categoria central: identidade, na relação com o ensino de História com a demonstração de um possível projeto a ser desenvolvido nessa perspectiva temática, que traduz uma experiência real do professor/pesquisador.

É necessário propor alternativas viáveis para a superação do paradigma de que a História é uma disciplina decorativa e propiciar ao educando a descoberta de novas maneiras de sentir e apreender o mundo, estimuladas através do ensino de História. Os PCNS (Brasil, 1997) insistem em afirmar que para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental deverão sempre partir do cotidiano da criança, inserida em tempo e espaço específicos. A partir daí, ampliar com novos contextos históricos, dialogando continuamente com o passado e o presente, superando a dimensão meramente abstrata.

## **2.-Identidade: em busca de uma definição no ensino de História.**

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, político e histórico. Ele é capaz de intervir no mundo, mas, para tanto, precisa de interação com as pessoas, trocando experiências e resignificando o conhecimento adquirido ao longo do tempo. Essa experiência, transformada em conhecimento, oportuniza o seu reconhecimento como pessoa e o reconhecimento de seu semelhante; ou seja, permite a construção da sua identidade através da diferença do outro. Nesta perspectiva, Freire (1996, p. 136) assinala que: "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História".

Falando em construção de identidade, a concepção interacionista de desenvolvimento deixa claro que a identidade se processa através da interação com o outro. Isso se afirma quando Davis e Oliveira (1994, p. 36) dizem:

"A concepção de desenvolvimento apoia-se, portanto, na ideia de interação entre organismo vivo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído durante toda a sua vida, não estando pronta ao nascer nem adquirido passivamente graças às pressões do meio".

Nesta mesma direção, Fonseca (2005, p. 89) reitera que “a História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva”.

Partindo desse pressuposto, o conhecimento é construído reciprocamente e da mesma forma acontece à construção da identidade que é o fator primordial para que a pessoa se perceba comum sujeito ativo ou passivo. Desse modo, depende da maneira como esse processo foi construído. Sabe-se também que o homem como um ser complexo, tem uma identidade que vai sendo construída dentro de diversos contextos, seja biológico, social, cultural e político e, principalmente, pela linguagem que oportuniza o entendimento dos símbolos, para que eles se comuniquem com os outros e, posteriormente, possa restabelecer trocas culturais.

Para os psicólogos clínicos e psicanalistas,

“Identidade pode ser um conceito que explique o sentimento individual que cada um de nós nos torna, diante dos outros eus, um sujeito único e que é, ao mesmo tempo o reconhecimento individual dessa exclusividade (...) o sujeito constrói a sua identidade (eu) aos poucos ao longo de experiências, troca com o outro, ampliações de outros círculos e outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais”. (Brandão, 1986, p. 37).

Sabe-se que, quando a criança chega à escola, ela já teve contato e já adquiriu experiências com outros grupos sociais. Primeiro com a família, depois a vizinhança, igreja e comunidade em geral. Acredita-se que essa criança tenha uma vasta experiência que pode ser ampliada e ressignificada através de um conhecimento sistematizado, o qual é competência da escola. Assim, segundo Caniato (1997, p. 65):

“A escola deve e pode ser o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a ler o mundo e a interagir com ele. Ler o mundo significa aqui poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si. Na escola podemos exercitar aferir e refletir sobre a Ação que praticamos e que é feita sobre nós. Isso não significa que só na escola se faça isso. Ela deve ser o lugar em que praticamos a Leitura do Mundo e a interação com ele de maneira orientada, crítica e sistemática”.

O ensino de História pode e deve contribuir na formação da identidade deste sujeito, desde que o professor aproveite o vasto círculo de informações que a criança tem em seu cotidiano, aproveitando também as experiências para ampliar o conhecimento de forma crítica, tendo a competência de discernir as coisas; sabendo



diferenciar e respeitar o outro. Como diz Brandão (1996, p. 42): "identidade é o reconhecimento social da diferença". Nesse sentido, o ensino de História assume um papel fundamental na construção da identidade dos sujeitos históricos. Segundo Florescano (1997, p. 67) "... a função da História é dotar de identidade a diversidade de seres humanos que formavam a tribo, o povo, a pátria ou nação".

Observando o processo pelo qual a identidade é construída, percebe-se que o sujeito desta construção é capaz de mudança; essa identidade passa também por modificações, pois ela não é fixa. O espaço onde esse sujeito habita, as coisas que o cercam estão em constante transformação, e este sujeito não para no tempo, ele acompanha estas transformações para poder se atualizar. Desse modo, Oriá (2006, p. 134) acena que a História deve levar o educando a:

"Compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes pessoalmente não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até apreciemos sua forma arquitetônica ou seu valor histórico. (...), pois é relevador e referencial para a construção de nossa identidade histórico-cultural".

Estas mudanças Brandão (1996, p. 45) chama de "crise de identidade", "confusão de identidade", "manipulação de identidade", "identidade negativa". Esses são os conceitos que alguns estudiosos deram para o assunto para traduzir os descaminhos da identificação que podem acontecer em diversos modos como:

\* Na categoria de sujeito, quando há conflito entre categorias, causando consequências que sugerem mudanças de pensamentos, ideias e atitudes provocando dimensões, ou seja, negociando a sua identidade;

\* Família-nuclear e chegam à classe social do grupo religioso, da minoria nacional migrante e ainda da tribo de nativos (indígenas);

\* Quando dois mundos sociais são desiguais entre si, e tanto a vida quanto a identidade do grupo dominado, o colonizado, precisam submeter-se ao controle dos símbolos impostos, de vida e de identidade do dominador.

Como se pode ver, as crises de identidade são mudanças culturais, de pontos de vista, de maneira individual ou coletiva, em que o sujeito encontra-se em conflito com a outra classe, etnia ou nação, como afirma Freire (2004, p.41), ao constatar que "a outredade do não eu ou do tu, que me faz assumir a realidade do meu eu". Conclui-se que, a partir da citação freiriana, outredade é a diferença que se tem do outro, fazendo compreender a sua identidade.

Em se tratando de diferenças, Woodward ( 2000, p. 12-14) oferece-nos alguns conceitos de identidade e diferença que oportunizam a análise desta investigação, tais como:

- \* A identidade é, na verdade, relacional; e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente à outra identidade;
- \* A identidade está vinculada também às condições sociais e materiais;
- \* A identidade é construída tanto simbólica quanto socialmente.

Woodward (2004, p. 16) define também identidade e diferença sob duas perspectivas: “a essencialista e a não essencialista”. Na primeira, a identidade é construída a partir das relações materiais, dos aspectos biológicos, das etnias e reivindicações baseadas na História do passado, na qual a História é construída através da cultura, ou seja, representada e compreendida pelos sistemas simbólicos. A representação simbólica, na construção das relações que um indivíduo tem com o mundo que o cerca, está compreendida como um processo cultural, estabelecendo identidade coletiva e individual.

“(…) a representação compreendida como processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar”. (idem).

Com base nessa concepção de identidade, pode-se construir a representação identitária, isto é, o que representa a identidade de um grupo, a partir do seu discurso, como, por exemplo, identificar um homem da roça pela sua fala, vestimenta e posição social. Pode estabelecer também, a partir do estilo de roupa, a distinção do homem em décadas diferentes, apontando inclusive, sua condição social.

O processo de ensino e aprendizagem de forma organizada e sistematizada acontece na escola para que o educando tenha aquisição de conhecimento significativo capaz de obter respostas para as questões suscitadas no parágrafo anterior. É fundamental que o professor se prepare, com teorias e metodologias e tenha conhecimento dos conteúdos de História, os quais são imprescindíveis para abrir um leque de questionamentos, a partir dos quais o educando comece a se perceber como sujeito e a compreender que é possível construir a sua história a partir do seu meio social, cultural e biológico, marcando a sua diferença.

“A identidade e a diferença estão marcadas pelos sistemas classificatórios. As marcas de diferenças podem ocorrer tanto por meio de representação simbólica, quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade não é oposta a diferença, pelo contrário, ela precisa da diferença para existir.” (Woodward, 2000, p. 39).

Portanto, a construção da identidade é um processo que ocorre através dos jogos de sinais, da linguagem e das relações sociais que permitem a sua classificação.

### **3.-Identidade do educando como eixo temático do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

Fonseca (2003, p. 78) argumenta que a escola “é o lugar onde se educa para a vida, onde se formam as gerações para o exercício pleno da cidadania” e o ensino de História contempla esta função social da escola; não mais aquela História conservadora, positivista, em que se privilegiava a aquisição cumulativa de informações, gerando alunos passivos, mas sim a que estabelece “relações interativas que possibilitem ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objeto do ensino e da aprendizagem” (Fonseca, 2003, p. 103). O conhecimento agora passa a ser produção do discente que, mediado pela ação docente, questiona, investiga e elabora seus próprios conceitos. Tendo em vista esta função social da escola e a formação da identidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que:

“O ensino de História inicialmente está voltado para estudos históricos no presente mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares”. (Brasil, 2001, p. 52).

Para que este cenário seja efetivado no contexto escolar em que a História é ensinada, é imprescindível que haja uma interação entre historiadores, docentes, pedagogos e políticas educacionais bem planejadas, no sentido de transcender uma História meramente factual para uma postura crítica e questionadora. A este respeito, Fonseca (2003, p. 18) assertiva que:

“A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola, (...). Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela

nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência."

Com esta proposta, o resultado que se obtém é diferenciado, pois a interpretação que cada um faz da realidade é única e pessoal. Cabe ao professor saber como aproveitar esta diversidade de opiniões de forma a enriquecer as concepções que cada um está construindo da realidade. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História propõem ao primeiro ciclo um estudo sempre voltado para a intenção de que o educando perceba as semelhanças e as diferenças, permanências e transformações, partindo do seu entorno mais próximo que é a família, escola e comunidade local para chegar até a cidade, o estado e o país.

"(...) preocupação com estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia". (Brasil, 2001, p.51).

O estudo do meio favorece ainda uma participação ativa do discente, fazendo-o compreender que o conhecimento é uma organização específica de informações, sustentado na materialidade da vida concreta bem como a partir de teorias organizadas sobre ela. Nesta perícope é que Terra e Freitas (2004, p. 7) afirmam que os docentes de História:

"provocam reflexões sobre como o presente mantém relações com outros tempos, inserindo-se em uma extensão temporal, que inclui o passado, o presente e o futuro; ajuda analisar os limites e as possibilidades das ações de pessoas, grupos e classes no sentido de transformar realidades ou consolidá-las; colabora para expor relações entre acontecimentos que ocorrem em diferentes tempos e localidades; auxilia a entender o que há de comum ou de diferente no ponto de vista, nas culturas, nas formas de ver o mundo e nos interesses de grupos, classes ou envolvimento político; enfim, são questões mais comprometidas em formar pessoas para analisar, enfrentar e agir no mundo".

Um dos procedimentos que melhor atende às necessidades de estudo do meio com eficiência é a pesquisa, que deve ser usada pelo professor à medida que favoreça a ampliação do conhecimento e das capacidades do discente no que diz respeito à troca de informações, socialização de ideias, autonomia de decisões, percepção de contradições, construções de relações. Nessa perspectiva, os conteúdos devem ser abordados numa dimensão de questionamento da realidade organizada no presente, possibilitando que sejam interpretados e compreendidos a partir das relações que se

estabelecem com outro sujeito e outros acontecimentos no seu próprio tempo e em outros tempos. Fica evidente a importância de o docente ser um pesquisador e não reproduzidor de saberes já produzidos. Neste sentido, Knass (2001), p. 29-30) acena sobre a pesquisa:

"(...) o processo de aprendizagem confunde-se com a iniciação à investigação, deslocando a problemática da integração ensino-pesquisa para todos os níveis de conhecimento, mesmo o mais elementar. A pesquisa é assim entendida como o caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõem a construir sua leitura de mundo."

Na perspectiva Histórica Dialética, a concepção de ensino parte do princípio de que toda produção do conhecimento é fruto de um contexto social do qual carrega seus pressupostos. Assim, para o materialismo histórico-dialético, não existe verdade única em História, porque ela é o resultado da postura teórica do sujeito que a produz. (Nunes, 1996, p. 112).

Para ensinar a disciplina História, usando o método dialético, o professor parte dos conhecimentos prévios do discente, oportunizando-lhe estabelecer os seus próprios conceitos das coisas, por exemplo, trabalhar o conceito de família a partir da realidade de cada criança da sala de aula, onde o professor irá colher uma gama de informações sobre família, viabilizando à criança a construção do seu próprio conceito e não o do livro, que apresenta uma família padronizada, preconceituosa e elitista, mas a partir do que a criança conhece de concreto e real no meio em que está inserida.

O objeto de estudo dever ser a própria vida da criança, começando pelo seu convívio social mais próximo que é o grupo familiar, sua comunidade e suas manifestações culturais, que possibilita, assim, a construção da identidade da criança de forma positiva, de modo a permitir que ela assuma o papel de protagonista de sua história.

Para trabalhar com esta perspectiva, Vygotsky dá uma grande contribuição, demonstrando como fazer a transposição didática do conhecimento de História em uma dimensão dialética. Pode-se confirmar isso em Rego (2002, p.96) quando diz que: "Marx e Engels propõem a perspectiva materialista-dialética para a compreensão do real, para a construção do conhecimento e para o entendimento do homem (...) a matéria é um princípio dinâmico, ainda não construído, está em processo, evolui dialeticamente, segundo a tríade tese, síntese e antítese." E esta concepção apresenta-se quando o professor se coloca no lugar de orientador, ou facilitador, deixando o educando com a responsabilidade de criar, pesquisar, questionar, ou seja, quando a criança chega à escola já trazendo conhecimento que é resultado de ideias e conceitos elaborados em seu convívio social. A escola

confronta esse conhecimento, oportunizando à criança a possibilidade de reelaborar os seus conhecimentos, ressignificando e conceituando os saberes produzidos em sala de aula, de maneira que sejam atingidos em todas as suas dimensões afetiva, cognitiva, social, política e cultural.

Contribui, nesse caminho metodológico, a História Cultural, que busca as investigações históricas, não se limitando aos fatos e acontecimentos de heróis e reis, mas investigando a história oral, analisando iconografia, fatos, documentos, objetos e pictórica.

O professor orienta o discente para ser um educando detetive na construção do conhecimento, a não se convencer com as evidências, sempre pondo grandes dúvidas nas suas investigações para acolher as informações precisas no que se refere ao conhecimento construído.

De acordo com as experiências dos docentes, colhidas durante a realização desta investigação, foram detectadas várias dificuldades nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como: o não domínio da leitura e da escrita; a desmotivação, o desinteresse, a falta de participação da maioria dos pais na vida escolar, a desvalorização do ensino de História que, no interior da escola, objetiva apenas o repasse de informações sistemáticas e limitadas acerca das datas comemorativas e a ênfase nos grandes heróis da História Nacional.

Nessa faixa etária e escolar, os conteúdos trabalhados na escola mais próximos da criança são: a formação da família, da rua, do bairro e, antes de todos esses, a identificação do "EU", visando possibilitar à criança o exercício de sentir-se um ser integrante de uma família, que por sua vez está inserida no seio de uma rua, a qual está dentro de um bairro, que faz parte de uma cidade, e assim por diante. Por isso, o professor precisa lançar mão de outras fontes de conhecimentos escritos, relatos orais, filmes, iconografia etc., que são fontes que possibilitam trabalhar o real da criança, ou seja, a sua realidade imediata.

Sabe-se que o ensino de História só será eficaz na construção da identidade da criança de 7 a 8 anos quando os conhecimentos forem construídos com a participação ativa do aprendiz, os conteúdos estudados forem ressignificados pelos educandos, fazendo com que eles sintam a necessidade de buscar novos conhecimentos através da pesquisa, documentos, entrevistas, fotos, objetos, oralidade, bibliografias, enfim, investigar para compreender fatos e acontecimentos, não se conformando com meras informações livrescas. O processo de construção do conhecimento nunca está pronto ou acabado. Borges (1987, p. 47-48) elucida que:

“(…) a História procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. A transformação é a essência da História. Quem olha para trás, na História de sua própria vida, poderá compreender isso facilmente. Nós mudamos constantemente; isso é válido para o indivíduo e também é válido para a sociedade. Nada permanece igual e é através do tempo que se percebem a mudança”.

Para trabalhar esses conteúdos com eficiência, é necessária uma metodologia na qual discente e docente possam ter participação afetiva e efetiva na construção do conhecimento, em que este se torna um pesquisador e corrobora para educandos sujeitos pesquisadores. Um dos caminhos para desenvolver esse trabalho é a metodologia de projetos, pois “trata-se de uma metodologia democrática que parte dos sujeitos e é planejada, construída e avaliada pelos próprios sujeitos históricos do processo de ensino: alunos e professores”. (Fonseca, 2003, p. 24).

“O desenvolvimento de projetos no ensino de História parte de duas premissas básicas: a primeira é a concepção de projeto pedagógico como um trabalho intencional, compreendido e desejado pelo o aluno, e a segunda é o entendimento de que todo projeto visa a realização de uma produção, sendo um conjunto de tarefas necessárias para a sua concretização empreendida pelos alunos com a orientação do professor, (...) objeto do ensino de História é reconstruir, explicar e compreender seu objeto real em movimento, ou seja, ações de homens e mulheres em sociedade no tempo e no espaço.” (idem, 2003, p.28).

Ao dizer que se pode trabalhar nos anos iniciais o EU, através de projetos, fica subentendido que se está priorizando trabalhar com a História local que é a realidade imediata do educando, pois este Eu faz parte de uma realidade individual e coletiva, na qual os sujeitos agem e interagem produzindo História. Neste contexto, o professor parte do particular para o geral à medida que trabalha a identidade individual e coletiva do discente.

Um projeto didático pode ter duração diferente de acordo com o tema e as necessidades de cada sala de aula. O projeto que será apresentado a seguir denominado “Quem sou Eu” oportuniza a professores e discentes abordagens de variados temas como: bairro, cidade, meios de transportes, de comunicação, profissões, entre outros conteúdos que serão trabalhados no primeiro ano. Por isso, sugere-se que o mesmo seja desenvolvido durante todo o curso de História. Também é sugerido que o professor desenvolva miniprojetos que fará todos estes conteúdos mais significativos para o discente, como pluralidade cultural, características biológicas, condições econômicas, possibilitando-lhe construir sua identidade ao reconhecer as suas diferenças e as dos outros. Por consequência da cultura

adquirida junto a seus pais e no meio em que as crianças viviam anteriormente, ao chegarem a escola, aspectos novos e diferentes são considerados inferiores. Segundo Brandão (1986, p. 46), há a identidade biológica (que é cor de pele, olhos, cabelos), que não pode ser mudada, e a identidade cultural, que compreende a identidade adquirida, inculcada, não biologicamente dada, pode ser mudada; então preconceitos, complexos de inferioridade, de superioridade são conceitos adquiridos desde o seu seio familiar ao meio social, e se não forem trabalhados, a escola formará pessoas de mentes fechadas e reprodutoras de condutas nocivas ao tecido social, pois as pessoas não são iguais. Apresenta-se a seguir o projeto “Quem Sou Eu”.

## **PROJETO “QUEM SOU EU”**

### **1. Justificativa:**

Sabe-se que a criança de 6 a 7 anos de idade, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, sente dificuldade de se identificar como sujeito de sua construção histórica e para amenizar este problema propõe-se o projeto “Quem Sou Eu”, resgatando a história de seus antepassados no processo de construção de sua história, dando ênfase desde o seu nascimento até a sua fase atual.

### **2. Problema:**

Na história da comunidade escolar, a criança tem sido preparada para que ela se perceba como um ser singular, capaz de construir a sua história?

### **3. Objetivo Geral:**

Investigar o papel do discente como indivíduo participante de grupos sociais a partir do seu nascimento, percebendo-o como sujeito ativo, afetivo e efetivo na construção da sua história.

### **4. Objetivos Específicos:**

- \* Identificar os membros da família e sua função dentro dela;
- \* Reconhecer a importância de ter um nome e o porquê desse nome;
- \* Elaborar a linha do tempo a partir de uma investigação de sua história de vida.

### **5. Desenvolvimento:**

A metodologia do Projeto deve privilegiar uma abordagem interdisciplinar e transversal, dirigida às turmas de primeiro e segundo anos, através de práticas de



oficinas semanais com uma carga horária de 60/h em média para que se tenha tempo de analisar as etapas percorridas.

## 5.1 Marco Real

\* Quem Sou Eu?

\* Diálogos sobre características físicas, afetivas, culturais e sociais: De início o professor dialoga com os seus discentes para detectar se ele tem clareza de suas características físicas, culturais e sociais, propondo em seguida que preencham em casa com a ajuda da família uma ficha com todos os dados questionados em sala de aula. Na aula seguinte, será socializado o resultado da entrevista, oportunizando o reconhecimento do seu "EU" e do outro, através da observação dos resultados de todos. Aqui, o professor deve refletir com a sua turma sobre as semelhanças e diferenças existentes entre eles como características físicas, sociais e culturais, fazendo-os perceber que as diferenças existem e elas não definem quem é melhor ou pior, mas permite que haja uma complementaridade.

\* Questionar sua família sobre o seu nome: em sala, o professor questiona a criança sobre quem colocou o seu nome e o porquê; se gostam do seu nome, se gostariam de mudar. No término do diálogo, entrega um roteiro de pergunta para ser respondido em casa com a família, reproduzindo os questionamentos da aula. Na etapa seguinte, o docente dinamiza a socialização da entrevista realizada pelos discentes. Encerrando o tema, faz abordagem ressaltando a importância de se ter um nome e que cada nome é único, mesmo sendo repetido. Sempre tendo o cuidado de registrar os passos dos discentes, bem como as dificuldades e avanços apresentados, possibilitando que todo material produzido pelos discentes seja organizado de modo que possam revê-los em outro momento mais à frente.

\* Usar o registro para pesquisar a data e o local do nascimento e o preenchimento da árvore genealógica. Pedir a Xerox da certidão de nascimento de cada discente e em sala pesquisar a data e o local de nascimento, em seguida orientar os discentes na construção de sua árvore genealógica como desenhos e fotografias e nomes completos de seus antecedentes até chegar ao seu.

\* Entrevistar os membros de sua família, verificando a sua função no grupo. Elaborar com a turma questões para serem aplicadas em casa com os membros da família sobre: Quantas pessoas têm em casa? Quem trabalha e em que? Na aula seguinte, fazer a socialização das pesquisas, discutindo a importância de cada membro da família, detectando a função de cada um deles.

\* Observar a casa como um espaço individual e coletivo através de desenho. Sugerir que os discentes desenhem sua casa com todos os cômodos e depois listar o que cada pessoa faz sozinho e o que todos fazem juntos, também o que cada um gosta de fazer, e depois o docente encerra falando do respeito aos limites dos outros e pede que seus discentes escrevam ou desenhem uma ação sua de respeito dentro de casa para com os outros membros da família.

\* Observação da escola como espaço coletivo identificando suas repartições e a função das pessoas em suas respectivas ocupações. Realização de um passeio na escola com os educandos, antes esclarecer que o objetivo deste é observar a escola como espaço coletivo, identificando as suas dependências, a pessoa que trabalha em cada uma delas e a função que exerce. Ao retornar à sala, este passeio deverá ser registrado através de desenho, possibilitando ao educando construir um mapa da escola e identificar cada dependência escrevendo os nomes, as relações observadas ou criando um símbolo para tal.

\* Observar e registrar através de desenhos a sua rua e bairro. Em sala o docente propõe aos educandos a tarefa de olhar a sua rua de maneira mais especial, observando as coisas em detalhes. Depois de toda a observação, desenhá-la procurando demonstrar por meio de desenhos as coisas que mais chamaram a sua atenção e na aula seguinte socializar com a turma. Enfatizar que a rua também é um espaço coletivo.

\* Realização da pesquisa para identificação das transformações ocorridas em sua rua, bairro, questionando os responsáveis por tais transformações. Realização de um passeio no bairro em que a escola está localizada. Para desenvolver esta atividade é necessário que o docente fale a importância do passeio e faça uma lista das coisas que serão observadas no bairro, lembrando que as crianças não devem se limitar somente à lista. Ao retornar para a sala de aula as observações feitas serão socializadas com a turma; cada criança irá falar o que mais lhe chamou atenção. O docente proporá a cada educando o desafio de que, junto com pai, mãe ou outro adulto, faça um passeio no seu bairro, observando e registrando o momento por meio de desenho ou outro recurso apropriado, de modo a evidenciar o maior número de detalhes possível, a fim de posterior socialização com a turma.

\* Solicitar às crianças que procurem fotos antigas tiradas de pessoas no bairro. Com essas fotos, o docente deverá trabalhar o antes e o agora do bairro. O docente e os educandos identificarão os moradores mais antigos do bairro com o objetivo de convidá-los para que eles possam dar o seu depoimento em sala de aula, lembrando como era o bairro antes das crianças nascerem. A atividade será finalizada com a confecção de uma maquete, para isso deve-se dividir a turma em

dois grupos, um grupo confecciona a maquete de acordo com as informações coletadas e o outro confecciona de acordo com o que observaram.

\* Como resultado dessa primeira etapa do Projeto, os educandos deverão ser orientados para produzirem suas histórias através de Memorial de Vida.

### **5.2 Marco Ideal:**

- \* Como Eu gostaria de ser?
- \* Como eu gostaria que fosse a minha família?
- \* O que eu quero ser?
- \* Referencial: Eu gostaria de ser como..... Por quê?
- \* Como eu gostaria que fosse a minha escola?
- \* Como eu gostaria que fosse a minha rua?
- \* Como eu gostaria que fosse o meu bairro?
- \* O que mais desejo na minha vida?

### **5.3 Marco Doutrinal**

No marco doutrinal o docente incentivará as crianças a sonharem. Primeiro, trabalhando com oficinas o lúdico do educando, iniciando com os questionamentos acima mencionados por meio de diálogo, dinâmicas, com músicas, realizando dinâmicas de relaxamentos, leituras de poesias, contos, brincadeiras de roda, produções de pinturas e desenhos e exposição de fotos e lugares de pessoas antigas e atuais, e outras atividades que aflorem à sensibilidade do educando. Esta segunda etapa do Projeto deve ser totalmente registrada. Após concluí-la, o professor deve retomar ao registro anterior para compará-los e, para finalizar, orientar os discentes na construção da linha do tempo, usando fotos dos momentos mais importantes da vida do educando, como: batizado, comemoração dos primeiros aniversários, dos primeiros dias de vida, propondo também o registro escrito.

Esta fase deve culminar na materialização do Projeto Pessoal de Vida contendo as duas etapas anteriores: Quem Sou Eu ( Memorial de Vida) e Como quero Ser( Marco Doutrinal).

### **5.4 Marco Operacional (Ações)**

Tendo como base os marcos anteriores, determina-se: metas para o que chamamos "Projeto Pessoal de Vida", em que o educando já conseguiu perceber-se como construtor de sua história e compreender que suas ações individuais influenciam no coletivo. Então estas metas a serem determinadas são importantes em sua vida pessoal e coletiva. Nesta fase, o professor poderá convidar as pessoas citadas pelos educandos no referencial do marco doutrinal para auxiliá-los na construção do projeto pessoal de vida.

- \* O que eu vou fazer para ser como eu gostaria?
- \* O que eu vou fazer para ajudar a minha família/o meu bairro?
- \* Quem eu vou escolher para me orientar e por quê?
- \* Quando eu vou parar para rever e avaliar o meu projeto de vida?

#### 6. Conteúdos relacionados ao projeto:

Área / Disciplina	Conteúdos
Língua Portuguesa	Leitura e escrita, produção textual, ortografia.
História	Identidade, família, diversidade étnica, profissões, nação, sociedade.
Geografia	Meios de transporte, meios de comunicação, localização, espaço, lugar, cartografia.
Ética	Valores
Artes	Expressões lúdicas.

Fonte: o pesquisador.

#### 7. Produto Final

Apresentação em forma de Encontro de Famílias com exposição da linha do tempo de sua vida, por meio de desenhos e fotos, exposição das atividades realizadas durante o Projeto e a produção do Projeto Pessoal de Vida aos pais e demais membros da família, sob a denominação "O Livro da minha Vida", expressando a

relação presente-passado-futuro (Marco Real – Marco Doutrinal – Marco Operacional).

## **8. Avaliação**

O projeto será avaliado periodicamente por professores e educandos para ser retroalimentado e ao mesmo tempo para favorecer a busca da concretização final.

## **4.-Considerações finais**

### **Conclusión.**

Ao longo da investigação realizada foram feitas análises envolvendo as questões relacionadas à formação da identidade ativa do educando, bem como as dificuldades vivenciadas pelos docentes para atrair o interesse de seus educandos nas aulas de História, de modo a contribuir na formação de sujeitos atuantes.

Observou-se também que, ao longo do tempo, o ensino de História geralmente distanciou-se da perspectiva de que ele pode ser trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a visão da formação da identidade para o exercício da cidadania do educando, pois a identidade é construída no meio social, cultural (interno e externo) desde o nascimento da criança. E este meio pode favorecer ao educando a reflexão sobre o seu cotidiano, inclusive sobre as relações travadas diariamente com o próximo, pois para formar sujeitos conscientes é imprescindível que ele pense sua vida como sujeito individual e coletivo e compreenda a diferença entre o seu "EU" e o "OUTRO", de forma que não se sinta superior ou inferior, mas que entenda a diferença do outro é que o faz compreender a sua identidade.

Constatou-se que o professor atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental não tem conhecimento da evolução da História como ciência e disciplina, e isso dificulta um ensino que atenda às necessidades da classe trabalhadora, ou seja, um ensino que contribua com o despertar da consciência do educando para o exercício de sua cidadania.

A desvalorização do ensino de História, tanto pelos professores como pelos discentes, dá-se em parte porque a importância desse ensino, nesta fase, está centrada somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A disciplina História entra apenas como um cumprimento curricular. E também pela desmotivação dos educandos, de um lado devido à falta de acompanhamento dos pais e, por outro lado, devido ao fato de o docente alegar que a dificuldade de trabalhar esta disciplina existe porque o discente não domina ainda a leitura e a escrita, significando que se trabalha muito com a perspectiva da decoreba e a

memorização de textos e exercícios. Nesta análise, constatou-se que os professores atuam orientados por uma metodologia positivista.

No entanto, é possível realizarmos um trabalho eficiente com o acompanhamento da família e a participação mais efetiva dos educandos, desde que o professor mude a sua visão de mundo e de homem. Para tanto, são necessários estudos e formação continuada.

Assim, é importante que a educação formal se desenvolva numa perspectiva de independência do cidadão e tendo as ações sociais como condição indispensável no currículo escolar. Formando assim, homens com competências e habilidades para enfrentar as diversidades do dia-a-dia de forma autônoma e consciente de seus direitos e deveres nos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos, ambientais e entre outros tão importantes para o desenvolvimento autêntico e consciente do cidadão.

O despertar que o professor precisa proporcionar ao aluno, deve se dar por meio de metodologias atraentes e lúdicas que envolvam todos e considerando o contexto atual e do ambiente onde está acontecendo à aprendizagem. É necessário que o método de educação escolhido aponte para a necessidade de aproximação entre teoria e prática no processo de aprendizagem. Qualquer proposta e ação educativa só acontecem com sucesso se houver uma nova dinâmica lúdica e social.

Diante destas constatações, sugere-se que o professor trabalhe o ensino de História por meio da metodologia de projetos, pois a mesma já é um caminho para a construção da identidade de indivíduo independente que procura meios para alcançar seus objetivos. E essa identidade, atrelada ao ensino de História, completa sua construção, visto que é uma disciplina que estuda as relações humanas presentes e passadas, levando o educando a refletir, analisar seu entorno, podendo verificar que a História é construída por homens e mulheres de todas as camadas sociais, principais atores do processo histórico.

## 5.-Bibliografía.

Bittencourt, C. (Org.). (2002). *O saber histórico na sala de aula*. 6.ed.São Paulo: Contexto.

Borges, V.P. (1987). *O que é História*. São Paulo: Brasiliense.

Brandão, C.R. (1996). *Identidade e Etnia: construção de pessoas e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense.

- Brasil. (1996). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: DF, MEC/SEF.
- Caniato, R. (1997). *Com ciência na educação*. 3. Ed. Campinas-SP: Papyrus.
- Cruz, G.T.D. (2003). *Fundamentos teóricos das ciências humanas: História*. Curitiba: IESDE.
- Florescano, E. (1997). *A função social do historiador*. Tempo (Revista do Departamento de História da UFF). Rio de Janeiro, vol. 4. P. 66-68.
- Fonseca, S.G. (2005). *Caminhos da história ensinada*. Campinas-SP: Papyrus.
- Fonseca, S.G. (2003). *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 7. Ed. São Paulo: Papyrus.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Knass, P. (2001). *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*. In: Nikitiuk, Sônio M. Leite. (Org.). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez.
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na Pós Modernidade*. 9. Ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nunes, S.C. (1996). *Concepção de mundo no ensino de História*. Campinas-SP: Papyrus.
- Oliveira, S.R.F. (2003). O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. *História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol. 9. Londrina: UEL, Out. p. 259-272.
- Oriá, R. (2006). *Memória e ensino de História*. In: Bittencourt, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. Ed. São Paulo: Contexto.
- Pesavento, S.J. (2004). *História & História Cultural*. 2 Ed. Belo Horizonte: Autentica.
- Silva, T.T. et. Al. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Watanab, C.H. et. Al. (2002). *Identidades Culturais*. Recife: Edições Bagaço.

## **Prevención del Maltrato Infantil en el ámbito escolar en los Centros Educativos de Difícil Desempeño, el papel protagonista del profesorado.**

*(Prevention of Child Abuse in the school environment in the Educational Centers of Difficult Performance, the leading role of teachers)*

**M<sup>a</sup> Victoria Ropero López**  
Universidad de Granada, España

*Páginas 91-109*

*Fecha recepción: 1-02-2017*  
*Fecha aceptación: 30-03-2017*

### **Resumen.**

La detección del Maltrato Infantil de forma temprana supone una gran medida de prevención y de cuidado al alumnado que, por su situación familiar y social, se encuentra en riesgo. La escuela, junto a la familia constituyen los primeros agentes de socialización para el menor, de ahí la importancia de la formación del profesorado para la detección, prevención e intervención en caso de presentársele algún indicio de maltrato infantil en sus aulas o en el contexto del centro en el que desarrollan su labor educativa.

El trabajo que se presenta expone las causas y factores de la aparición del maltrato infantil en el ámbito familiar, así como los indicadores que manifiestan los menores en esta situación, de cara a dar una explicación teórica a este fenómeno que aparece en algunos de nuestros centros educativos, y para el que el profesorado no está realmente preparado para afrontar.

**Palabras clave:** educación; escuela; familia; maltrato infantil; violencia familiar.

### **Abstract.**

The detection of Child Abuse early is a great measure of prevention and care for students who, because of their family and social situation, is at risk. The school, along with the family, are the first agents of socialization for the minor, hence the importance of teacher training for detection, prevention and intervention in case of any indication of child abuse in their classrooms or in the context of Center in which they develop their educational work. The work presented presents the causes and factors of the occurrence of child maltreatment in the family, as well as the indicators that manifest the children in this situation, in order to give a theoretical explanation to this phenomenon that appears in some of our centers Educational, and for which the faculty is not really prepared to face.

**Keywords:** education; school; family; child abuse; domestic violence.



## 1.-Introducción.

Una de las causas que pueden generar alarma social en nuestra sociedad es el maltrato infantil. Es muy habitual que cuando aparece un nuevo problema que genera esta alarma, en relación con la infancia, todas las miradas se dirijan a la escuela, esperando de ella que pueda recoger testimonios y poner en marcha mecanismos preventivos que puedan cortar o disminuir dicha situación.

Detectar una situación de maltrato infantil no es una tarea sencilla; generalmente es a través del cambio de comportamiento o conductas determinadas del niño lo que hace que salte la alarma y se produzca la sospecha. No hay mejor lugar que la escuela para hacer visibles estos cambios y realizar el seguimiento necesario en cada caso, cabe destacar en este punto el papel socializador de la escuela pues se trata de uno de los principales agentes que influyen en el desarrollo y socialización del menor.

Si el papel de la escuela es primordial, no menos será el del profesorado ya no sólo como profesionales, sino como personas, puesto que su papel aquí es determinante: sin su intervención para la detección y prevención no se podrían llevar a cabo las medidas oportunas. Más allá de obligaciones profesionales y legales, hablamos de la propia sensibilidad del profesor como persona. De ahí que el peso de este programa de prevención recaiga sobre la formación de estos profesionales y personas, para poder llevar a cabo la detección y prevención del maltrato infantil desde la escuela, resaltando el papel de ésta en el desarrollo del menor.

## 2.-Familia y violencia doméstica, factores determinantes para el maltrato infantil.

*Uno de los problemas sociales de los que, desgraciadamente, nos hacemos eco estas últimas décadas es la violencia doméstica. A la vista está que nos encontramos ante un problema de no reciente aparición, pero sí ante un fenómeno de concienciación colectiva ante esta realidad, que permanece oculta en el seno de la intimidad familiar (Gómez-Bengochea, 2009). Y dentro de la configuración familiar, nos encontramos con los niños, víctimas y testigos a la vez de situaciones que nadie desearía vivir, de ahí el interés por la realización de este trabajo.*

En primer lugar, es necesario ubicar y perfilar algunas cuestiones para comprender la situación en la que se encuentran los menores que viven estas situaciones en sus hogares, por lo que a continuación definiremos el concepto de familia, según algunos teóricos.

### 2.1.-Concepto de familia.

El concepto de familia ha sufrido algunos cambios a lo largo de la historia, adaptándose en todo momento al devenir de los acontecimientos, los valores, etc, de la sociedad que prevalece en cada momento. Por lo que para conocer la evolución de la familia, Bringiotti (2005) nos invita a realizar un recorrido histórico, relacionado con la historia de la vida privada de las mujeres y de la infancia, en contraposición de la historia pública, la historia de los hombres y mujeres, las guerras, la historia

política, económica, etc.... la historia de puertas para afuera. Este autor habla de familia tradicional como la nuclear, la formada por un hombre y una mujer unidos en matrimonio más los hijos que nacen de ellos viviendo bajo un mismo techo, teniendo cada uno de ellos roles diferenciados y estructurados. Pero tal y como hemos comentado, con la sucesión de distintos acontecimientos históricos, sociales, económicos, políticos, etc., nos encontramos con distintas formas familiares y con ellas, la modificación y/o alteración de la concepción de "familia".

Autores como Muzás (2000), definen la familia según el ejercicio de determinadas funciones que cada contexto y momento suscita, y apuntan especialmente al cuidado y supervivencia de los hijos, sin importar la forma en la que estos han llegado al seno familiar.

*"Institución que satisface las necesidades básicas de los niños, por sí mismos o con ayuda de otras instituciones, le apoya cuando tiene dificultades y le permite descansar, con las espaldas cubiertas, sabiendo que dentro de la familia no tiene ninguna batalla que ganar, porque es el lugar de la aceptación incondicional". (Muzás, 2000, p.7).*

## 2.2.-Violencia doméstica y familiar.

La violencia familiar puede ser abordada desde diferentes perspectivas teóricas: los modelos médico-psicológicos que defienden una etiología orgánica o psicológica como explicación de la violencia; el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) y Belsky (1980), que veremos más adelante, y que explica la violencia familiar desde una perspectiva social compleja que considera simultáneamente la influencia de los distintos contextos en los que se desarrolla una persona, y los modelos sistémicos que abordan los problemas de la violencia como fruto de influencias intra e inter personales. Estos modelos dan una visión integradora de dicho fenómeno y están basados en la teoría de la comunicación y las distintas dinámicas de relaciones sociales, haciendo responsables a los protagonistas conforme a diversos criterios (Barcelata y Álvarez, 2005).

Desde este modelo sistémico de familia se defiende que la existencia de conflictos en la interacción familiar se debe a los triángulos patológicos. Este proceso implica la formación de parejas (díada) con exclusión de un tercero, o contra este. Estos triángulos existen en toda dinámica familiar y se asocia esta patología a la rigidez de su configuración e indica que, aunque en todas las familias se crean pautas triádicas, éstas se harán más rígidas cuando la familia se enfrente a un cambio o sufra una tensión, y serán más flexibles en períodos de calma. Estos mismos autores exponen que los miembros de una familia pueden presentar alejamiento emocional como defensa cuando, se observa al niño como un obstáculo a la libertad, a la realización de actividades que se desean hacer porque representa una obligación que no se desea, rigidez en la definición de la conducta de los padres frente a la paternidad ó maternidad, problemas de comunicación que se expresan en una real fusión, lo que indica una falta de diferenciación. Esta indiferenciación podría ser el equivalente al concepto de familia "enredada" propuesto por Barcelata y Álvarez (2005), la cual conlleva un déficit en el proceso de individuación satisfactorio, básico para el desarrollo equilibrado de todo ser humano.

Otra de las teorías acerca de la existencia de violencia en el contexto familiar es la que considera que la dinámica de la violencia tiene dos características: a) su carácter cíclico y b) su intensidad creciente; identificando 3 fases de violencia en la pareja: la primera fase la denominada la "fase de la acumulación de la tensión"; una segunda fase es llamada "episodio agudo" y una tercera, "luna de miel"; a partir de la cual se reinicia el ciclo.

En relación a esta perspectiva, Barcelata y Alvarez (2005) recogen las aportaciones de algunos teóricos (Soni-Misrachi, 1989; Marcovich, 1997), que sostienen que el maltrato infantil puede ser desencadenado por diversos factores que se interrelacionan en el proceso dando como resultado lo que se ha denominado síndrome del niño maltratado. Se afirma que uno de los elementos fundamentales de la agresión a los niños es la maternidad obligada.

### 2.3.-Modelos teóricos explicativos del maltrato infantil.

*El enfoque ecológico (Bronfenbrenner 1979; Belsky 1980) establece que la complejidad de las causas ambientales son las responsables de que se incrementen o reduzcan el riesgo del surgimiento de la violencia, diferenciándola en cuatro niveles: 1: El microsistema, o contexto más cercano en que se encuentra una persona, como la familia o la escuela; 2: El mesosistema, que se refiere a las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que se desenvuelve el adolescente, por ejemplo la comunicación entre la familia y la escuela; 3: El exosistema, comprende estructuras sociales en las que el individuo no participa directamente, pero que influyen en los contextos más próximos al individuo, como la televisión, el círculo de amigos de los padres y hermanos o el vecindario; 3: El macrosistema, se refiere a los marcos culturales e ideológicos que afectan a la persona y a los sistemas anteriores.*

### 3.-El maltrato infantil.

*El maltrato en la infancia no es un fenómeno nuevo, ni reciente, al contrario viene produciéndose desde los comienzos de la humanidad. La historia de la infancia nos muestra cómo los más jóvenes han sufrido, de forma constante, las peores consecuencias generadas por diversas situaciones económicas, sociales y culturales por las que la sociedad, en distintos momentos de la historia, ha pasado (Soriano, 2001).*

#### 3.1.-Conceptualización del Maltrato Infantil.

*No son pocos los estudios y publicaciones que confirman que el entorno familiar es el más adecuado para proporcionar al niño seguridad, desarrollo y estabilidad, tanto afectiva como emocional. Además es la familia la que satisface sus necesidades, en un ambiente de afecto y seguridad material y moral. Para ello, las familias necesitan tener en su entorno social, los elementos y recursos que les permitan cubrir sus necesidades vitales.*

Navarro Pérez y Mestre (2015) defienden que el individuo no nace miembro de la sociedad, sino que es inducido a participar en ella a través de la internalización de sus normas, lo cual es posible gracias a los procesos de socialización que se dan en la persona a lo largo de su vida.

Siguiendo a Navarro Pérez y Mestre (2015), distinguimos tres tipos de socialización:

1. Socialización primaria: es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad.
2. Socialización secundaria: supone cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.
3. Socialización terciaria, o resocialización: se produce normalmente cuando los individuos, por diversos motivos, se han desviado de la norma culturalmente establecida, haciéndose necesario un esfuerzo de reconducción a la normalidad.

Destacamos pues, como principales agentes socializadores a la familia, el sistema educativo, el grupo de iguales y los medios de comunicación; de entre ellos, y teniendo en cuenta nuestro ámbito de trabajo, nos centraremos en la influencia de la familia y su importancia para el desarrollo del menor.

Fernández Millán, Hamido y Fernández Navas (2011) consideran que la familia es el agente de socialización más importante, puesto que los primeros años de vida de las personas giran en torno al núcleo familiar. La familia es la mejor fuente de protección para los menores, pues es la encargada de cubrir todas sus necesidades, no sólo las más básicas e inmediatas, sino las afectivas y de socialización, favoreciendo su desarrollo integral.

En esta línea Navarro Pérez y Mestre (2015) defienden que los niños dependen enteramente de otras personas para su supervivencia y desarrollo, siendo en la mayoría de los casos, los padres o parientes más cercanos los que garantizan su supervivencia y los encargados de transmitir al niño una serie de valores y normas sociales.

Los niños absorben todo lo que observan en el entorno familiar y allí empiezan a conformar su personalidad. La imagen que se forma de sí mismo un niño como alguien fuerte o débil, listo o tonto, o la imagen del mundo, como un lugar hostil o un espacio acogedor, depende mucho de los que le está transmitiendo su familia.

Como vemos, la familia como agente de socialización primario es un eje fundamental en lo que se refiere a la protección y cuidado de los menores, encargada de cubrir las necesidades físicas, psico-afectivas y sociales de sus hijos. Por norma general, los padres prestan los cuidados necesarios a sus hijos, les facilitan y proporcionan una formación integral, ofreciéndoles también relaciones seguras, a partir de las cuales, el niño puede desarrollar determinados recursos y herramientas que le ayuden a enfrentarse al mundo con confianza y competencia (Fernández Millán et al., 2011; Navarro Pérez et al, 2015).

Sin embargo, los hechos demuestran que, en ocasiones, los padres (padres y madres) dejan de ser agentes protectores e interfieren de forma más o menos grave en el desarrollo adecuado de sus hijos, produciéndose entonces situaciones contrarias: malos tratos, abusos sexuales, explotación, etc.

Hoy día aún no existe una definición consensuada de maltrato infantil, pues nos encontramos ante un fenómeno complejo y heterogéneo que constituye un constructo multidimensional. Contamos con numerosas definiciones que resultan ambiguas, incompletas y centradas en diferentes aspectos del maltrato infantil, además de las diversas investigaciones sobre este tema, que ponen de manifiesto las dificultades existentes para establecer una definición concreta de este fenómeno.

Así pues, nos encontramos con multitud de definiciones, de entre las que nos centraremos en la aportada por Simón, López Taboada y López Iglesias (2000) que lo define como "toda acción u omisión cometidos por individuos, instituciones o por la sociedad en general, y toda situación provocada por éstos que prive a los niños del cuidado, de sus derechos y libertades, impidiendo su pleno desarrollo" (p. 127).

En 1974 y ante el cúmulo de definiciones diferentes, el Acta para la Prevención y Tratamiento del Maltrato Infantil (De Paúl A, 1987, p. 5) trata de definir el maltrato y abandono como "el daño físico o mental, el abuso sexual o el tratamiento descuidado a un niño menor de 18 años por parte de una persona responsable de su bienestar en circunstancias tales que indican que la salud o bienestar del niño están dañados o en peligro de serlo". Por su parte, De Paúl (1987, p. 5) realizan el mismo intento y definen el maltrato infantil como "un acto de omisión o comisión realizado por un padre o cuidador que es juzgado, de acuerdo con los valores de la comunidad y el juicio de los profesionales expertos, como inapropiado y dañino".

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su artículo 19 establece el maltrato infantil como "toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentra bajo custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que le tenga a su cargo".

De entre todas las aportaciones recogidas en Perea-Martínez et al. (2001) de este fenómeno, podemos esclarecer que las víctimas del maltrato infantil y el abandono pertenecen al segmento de la población conformada por niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años, que sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física, sexual o emocional, en el grupo familiar o en las instituciones sociales. El maltrato puede realizarse por omisión (por ejemplo abandono), supresión o transgresión de los derechos individuales y colectivos.

Actualmente la Organización Mundial de la Salud (OMS) define el maltrato infantil como: *"Los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil"*.

Por otro lado, el Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia en el año 2008 define el maltrato infantil como la "acción, omisión o trato negligente, no accidental, que priva al niño o la niña de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad" (p. 14).

Si nos centramos en el maltrato infantil dentro del ámbito familiar y siguiendo la aportaciones de este grupo de trabajo, podemos establecer que este es cualquier acción (física, sexual o emocional) u omisión no accidental en el trato hacia un menor, por parte de sus padres o cuidadores, que le ocasiona daño físico o psicológico y que amenaza su desarrollo tanto físico como psicológico (Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia, 2008).

La legislación española define el desamparo legal, Código Civil art.172, como: "Situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de menores, cuando estos queden privados de la necesaria asistencia moral o material".

Hoy en día entendemos por maltrato, "toda acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño de sus derechos y su bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la propia sociedad" (Gómez-Bengochea, 2009, p 71).

Con todo, creemos conveniente hacer una síntesis de las aportaciones recogidas, con lo que podemos definir el maltrato infantil como cualquier acción no accidental que conlleve situaciones o actos de abuso, ya sea emocional, físico o sexual; situaciones de descuido o violencia tanto emocional como física, que se lleven a cabo sobre cualquier menor de 18 años, y que puede ser realizada por un progenitor o cuidador principal, por otra persona, o por cualquier institución y que amenaza el adecuado desarrollo del niño.

El maltrato infantil implica una desprotección, producida cuando el menor se encuentra en una situación en la que no son satisfechas sus necesidades básicas, además de estar vulnerándose sus derechos fundamentales. Cuando estas situaciones son detectadas permiten que se pongan en marcha el proceso de protección.

### 3.2.-Indicadores y manifestaciones del maltrato infantil. Señales de alerta.

Para poder hacer una detección temprana y un diagnóstico de maltrato infantil es necesario estar atentos a las señales, indicadores y manifestaciones que podamos ver o intuir, ya no solo a nivel físico, sino comportamental, tanto en el caso de los menores, como de los adultos que los acompañan. Hemos de estar atentos para reconocer o identificar una posible situación de maltrato infantil.

La detección-diagnóstico es la primera condición para poder intervenir en casos de maltrato infantil y posibilitar así la ayuda a la familia y al niño que sufran este problema, ya que, como resulta evidente, sino detectamos la situación de malos tratos, difícilmente podremos actuar sobre las causas que dieron lugar a esta situación y proteger al menor. Ésta debe ser lo más precoz posible para evitar la gravedad de consecuencias para el niño e incrementar las posibilidades de éxito de la intervención, tratar las secuelas, prevenir la repetición, etc.

La determinación de un caso de maltrato infantil debe realizarse en base a cuatro elementos (Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia, 2008 pp. 30):

1. **Historia:** datos aportados por el propio niño, otros profesionales (maestro, médico, policía, trabajador social) y/o otras personas (vecinos, amigos, parientes,...).
2. **Examen psicológico-médico:** existencia de indicadores físicos y comportamentales del niño y en la conducta del agresor / acompañante.
3. **Pruebas complementarias:** realización de pruebas médicas (radiología, análisis,...), psicológicas (test, entrevistas), para confirmar o realizar diagnóstico diferencial con otros procesos.
4. **Datos sociales:** factores de riesgo presentes que actúan como facilitadores de la existencia del maltrato infantil, que nos van a ayudar a entender por qué se produjo esta situación y a orientar en la toma de decisiones y la intervención.

De ahí la importancia de que los profesionales tengan conocimientos suficientes sobre signos, síntomas, pruebas complementarias, etc., que se requieren para sospechar y establecer este diagnóstico así como de indicadores que se presentan en este problema.

"Los indicadores son aquellos datos derivados de la historia, de los exámenes medico-psicológicos y de la historia social que señalan la posible existencia de malos tratos" (Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia, 2008 pp. 30).

De Paúl, J. Y Arruabarrena, M.I (1997, p.47) afirman que:

*"En el microsistema se estudian todas aquellas variables que implican comportamientos concretos de los miembros de la familia nuclear, así como el efecto de las propias características de la composición familiar [...] dentro de este nivel adquiere especial importancia el estudio de la interacción entre los diferentes miembros del sistema familiar. La interacción entre ambos padres y la interacción de los padres con los hijos serían el sustrato sobre el que se irían instalando las posibles situaciones de maltrato".*

A continuación y siguiendo las aportaciones del Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia (2008) presentamos aquellos indicadores: físicos y comportamentales del niño y de conducta del agresor que pueden estar presentes en las diferentes formas de maltrato infantil: físico, negligencia, emocional y abuso sexual, así como los indicadores que según la profesión docente, se han seleccionado como indicadores fácilmente detectables desde el ámbito escolar. –Ver Tabla 2-.

Tabla 2. Indicadores de Maltrato Infantil

	Físicos en el niño	Comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
<b>MALTRATO FÍSICO</b>	<p><i>Magulladuras o hematomas:</i> en rostro, labios o boca; en diferentes fases de cicatrización; en zonas extensas del torso, espalda nalgas o muslos; con formas anormales agrupados o como señal o marca del objeto con el que ha sido ocasionado; en varias áreas diferentes indicando que el niño ha sido golpeado desde distintas direcciones. <i>Quemaduras:</i> de puros o cigarros; quemaduras que cubren toda la superficie de las manos (guante) o de los pies (calcetín) o quemaduras en forma de muñuelo en nalgas, genitales, indicativas de inmersión en un líquido caliente: quemaduras en brazos, piernas, cuello o torso provocadas por haber estado atado fuertemente con cuerdas: quemaduras con objetos que dejan señal claramente definida: parrilla, plancha, etc.). <i>Fracturas:</i> en el cráneo, nariz o mandíbula: fracturas en espiral en los huesos largos (brazos o piernas); en diversas fases de cicatrización; fracturas múltiples; cualquier fractura en un niño menor de dos años. <i>Heridas o raspaduras:</i> en la boca los labios, encías y ojos: en los genitales externos; en la parte posterior de los brazos, piernas o torso. <i>Lesiones abdominales:</i> hinchazón del abdomen, dolor localizado, vómitos constantes. <i>Mordedura humana:</i> huella del adulto separación mayor de 3 cms. entre caninos. <i>Intoxicaciones:</i> por ingestión de sustancias químicas (medicamentos)</p>	<p>Cauteloso con respecto al contacto físico con adultos Se muestra cuando otros niños lloran. Muestra conductas extremas: agresividad, o rechazo extremos. Parece tener miedo de sus padres, de ir a casa, o llora cuando terminan las clases y tiene que irse a la escuela o guardería. Dice que su padre / madre le han causado alguna lesión. Va excesivamente vestido y se niega a desnudarse ante otros. Es retraído y no participa en actividades y juegos comunes. Ingresos múltiples , en distintos hospitales Hermanos con enfermedades raras, inexplicables o «nunca vistas»</p>	<p>Fue objeto de maltrato en su infancia. Utiliza una disciplina severa, inapropiada para la edad, falta cometida y condición del niño. No da ninguna explicación con respecto a la lesión del niño o estas son ilógicas, no convincentes o contradictorias. Parece no preocuparse por el niño. Percibe al niño de manera significativamente negativa, por ejemplo le ve como malo, perverso, un monstruo, etc. Psicótico o psicópata Abuso de alcohol u otras drogas. Intenta ocultar la lesión o proteger la identidad de la persona responsable de éste</p>
	<p><i>Munchausen por poderes:</i> síntomas recurrentes, inventados, inexplicables, de saparecen al separar al niño de su familia y reaparecen al contactar de nuevo, discordancia entre la historia y la clínica y analítica</p>		<p><i>Madres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitan al niño con gran frecuencia,</li> <li>• Manifiestan veneración y sobreprotección hacia su hijo</li> <li>• Con estudios de medicina, enfermeras, aux. clínica,...</li> <li>• Amables, atentas, ...</li> <li>• Colaboradoras con los médicos para encontrar el falso diagnóstico</li> </ul> <p><i>Familia:</i> Conflictos de pareja violentos, tendencia a la droga y automedicación</p> <p><i>Padres:</i> antecedentes de autolisis</p>
	<p>• Retrasos en la búsqueda de asistencia sanitaria • Niños generalmente lactantes o menores de 3 años • Historia inaceptable, discordante o contradictoria • Hematomas en distintas fases evolutivas. Otras lesiones asociadas. • Asistencia rotando por distintos centros sanitarios. • Signos de higiene deficiente, malnutrición, localización de lesiones en zonas no prominentes • Déficit psicológico, trastornos del comportamiento. Retraso estaturponderal.</p>		



	Físicos en el niño	Comportamentales en el niño	Conducta del cuidador
NEGLIGENCIA-ABANDONO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de higiene • Retraso del crecimiento</li> <li>• Infecciones leves, recurrentes o persistentes • Consultas frecuentes a los servicios de urgencia por falta seguimiento medico • Hematomas inexplicados • Accidentes frecuentes por falta de supervisión en situaciones peligrosas • Enfermedad crónica llamativa que no genera consulta médica • Ropa inadecuada para las condiciones climáticas • Alimentación y/o hábitos horarios inadecuados • Retraso en las áreas madurativas • Problemas de aprendizaje escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamientos autogratificantes • Somnolencia, apatía, depresión • Hiperactividad, agresividad • Tendencia a la fantasía • Absentismo escolar • Se suele quedar dormido en clase • Llega muy temprana a la escuela y se va muy tarde • Dice que no hay quien le cuide • Conductas dirigidas a llamar la atención del adulto • Comportamientos antisociales (ej.: vandalismo, prostitución, toxicomanías)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida en el hogar caótica • Muestra evidencias de apatía o inutilidad • Mentalmente enfermo o tiene bajo nivel intelectual • Tiene una enfermedad crónica • Fue objeto de negligencia en su infancia</li> </ul>
MALTRATO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 0-2 años: Talla corta, retraso no orgánico del crecimiento, enfermedades de origen psicossomático, retraso en todas o en algunas áreas madurativas • 2 a 6 años: Talla corta, enfermedades de origen psicossomático, retraso del lenguaje, disminución capacidad de atención, inmadurez socioemocional. • 6 a 16 años: Talla corta, enfermedades de origen psicossomático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 0-2 años: excesiva ansiedad o rechazo en relaciones psicoafectivas (trastornos del vínculo primario); asustadizos, tímidos, pasivos, comportamientos negativistas o agresivos, ausencia de respuestas a estímulos sociales • 2 a 6 años: retraso del lenguaje, disminución de la capacidad de atención, inmadurez socioemocional, hiperactividad, agresividad, escasa discriminación y pasividad en las relaciones sociales • 6 a 16 años: problemas de aprendizaje y lectoescritura, ausencia autoestima, escasa capacidad y habilidad ante situaciones conflictivas, inmadurez socioemocional, relaciones sociales escasas y/o conflictivas, conductas compulsivas y/o de autolesión, problemas graves control de esfínteres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culpa o desprecia al niño • Es frío o rechazante • Niega amor • Trata de manera desigual a los hermanos • Parece no preocupado por los problemas del niño • Exige al niño por encima de sus capacidades físicas, intelectuales, psíquicas • Tolerancia absolutamente todos los comportamientos del niño sin ponerle límite alguno</li> </ul>

<b>ABUSO SEXUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para andar y sentarse</li> <li>• Ropa interior rasgada, manchada o ensangrentada</li> <li>• Se queja de dolor o picor en la zona genital</li> <li>• Contusiones o sangrado en los genitales externos, zona vaginal o anal</li> <li>• Tiene una enfermedad de transmisión sexual</li> <li>• Tiene la cerviz o la vulva hinchados o rojos</li> <li>• Tiene semen en la boca, genitales o en la ropa</li> <li>• Presencia de cuerpos extraños en uretra, vejiga, vagina o ano</li> <li>• Embarazo (especialmente al inicio de la adolescencia)</li> <li>• Infecciones urinarias de repetición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Conductuales: • Dice que ha sido atacado sexualmente por un padre / cuidador</li> <li>• Manifiesta conductas o conocimientos sexuales extraños, sofisticados, inusuales</li> <li>— Psicosomáticos: • Trastornos del sueño y alimentación</li> <li>• Diversos: algias abdominales, cefaleas, trastornos neurológicos, respiratorios, esfinterianos, etc., que originan intenso consumo médico sin aclarar las causas</li> <li>— Psíquicos: • Depresiones crónicas, intentos de autolisis, automutilaciones</li> <li>• Desvalorización corporal: obesidad, anorexia</li> <li>• Problemas de conducta: fugas, fracasos escolares y profesionales</li> <li>• Promiscuidad sexual, transvestismo, evolución hacia la homosexualidad, prostitución masculina o femenina</li> <li>• Criminalidad (bajo forma de abusos sexuales muchas veces). Violencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extremadamente protector o celoso del niño</li> <li>• Alienta al niño a implicarse en actos sexuales o prostitución en presencia del cuidador</li> <li>• Sufrió abuso sexual en su infancia</li> <li>• Experimenta dificultades en su matrimonio</li> <li>• Abuso de drogas o alcohol</li> <li>• Está frecuentemente ausente del hogar</li> </ul>
---------------------	---	---	--

<b>Escuela Indicadores en el niño</b>	<p>Señales físicas repetidas (moratones, quemaduras,...) Sucios, malolientes, ropa inadecuada,... Cambio significativo en la conducta escolar sin motivo aparente Conducta sexual explícita, juegos y conocimientos sexuales inapropiados para su edad, masturbación compulsiva o en público Presenta frecuentes dolores inespecíficos sin causa aparente Falta a clase de forma reiterada sin justificación Retraso en el desarrollo físico, emocional e intelectual Conductas antisociales, fugas, vandalismo, hurtos,... Regresiones conductuales conductas muy infantiles para su edad,...)</p>
<b>Escuela Indicadores en los padres</b>	<p>No se preocupan por el menor, no acuden a reuniones Desprecian y desvalorizan al niño en público No permiten contactos sociales del menor (aislamiento social) Están siempre fuera de casa (nunca tiene tiempo para ...) Compensan con bienes materiales la escasa relación personal / afectiva que mantienen con sus hijos Son celosos y protegen excesivamente al niño</p>

Fuente: Extraída de Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia. (2008, pp. 31-34).

#### **4.-Formación al profesorado para la detección del maltrato infantil en la escuela.**

El programa de formación al profesorado en materia de maltrato infantil está diseñado para llevarse a cabo en centros educativos que escolaricen alumnado con unas características distintivas que no se suelen encontrar en la mayoría de los centros de enseñanza públicos, denominados centros de Dificil Desempeño.

Este tipo de centros, por lo general, escolariza alumnado que presenta unas dificultades de aprendizaje inespecífica, a las que se añaden unas condiciones sociales, personales y de bagaje académico "especiales", que nos dan como resultado un perfil básico del alumno, que viene siendo influenciado por una serie de factores críticos, que veremos detallados más adelante.

Normalmente, estos centros escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales (NEAE) muy variadas, pero que responde a ciertas características compartidas, es decir, dificultades de aprendizaje que tienen algunas características en común.

Estos centros están integrados por un porcentaje elevado de alumnado de etnia gitana y otros tantos con graves desfases curriculares debido al alto absentismo escolar existente. Otro factor a tener en cuenta es la existencia de algunos casos de alumnado con problemas de conducta, siendo negativa-desafiante y con presencia de conductas disruptivas en clase, momentos de intercambio de aulas, en el patio-recreo, etc. Que alteran el ritmo normalizado de clase y del funcionamiento del centro. Estos problemas de conducta se ven acrecentados por la falta de motivación e interés de los alumno/as.

Las características comunes de este alumnado son: Bajo rendimiento académico; Dificultades generalizadas en las instrumentales básicas; Desmotivación; Procedencia de ambientes con alto riesgo de exclusión social; Dependencia básica, en muchos casos, de la institución escolar y de los servicios sociales para el acceso a los aspectos más básicos de la vida en sociedad.

Este alumnado pertenece a familias que se encuentran en grave riesgo de exclusión social. La mayoría no cuentan con estudios ya que en su día los abandonaron. Se da un alto porcentaje de familias desestructuradas (altas tasas de separaciones, familias monoparentales, cumplimiento de condenas judiciales, etc.) Y con frecuencia aparecen en las familias problemas asociados al alcohol, drogas, delincuencia, etc. Todo esto refleja un tipo de unidad familiar bastante inestable, de clase media-baja o baja con generalmente un solo sueldo de sustento económico, donde las principales preocupaciones son el trabajo y el dinero.

##### **4.1.-Importancia de la escuela en la detección y notificación del maltrato infantil.**

La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor establece "la obligación de toda persona que detecte una situación de riesgo o posible desamparo del menor de prestarle auxilio inmediato y de comunicar el hecho a la autoridad o agentes más próximos" (p.5), lo cual no exime a nadie, ya sea una persona, organización o institución, de la obligación de comunicar cualquier situación

que pueda hacer sospechar que existe maltrato, aunque esta situación no constituya delito ni exista certeza sobre su ocurrencia.

De ahí que sea de obligada necesidad el formar a los profesionales que están en continuo contacto con menores en materia de detección e intervención en caso de maltrato infantil.

Como sabemos, los centros educativos son el contexto socializador más importante para los menores, después de su familia, y en el caso de aquellos menores que, por una u otra circunstancia, no reciben en su familia los cuidados necesarios que permiten la satisfacción de sus necesidades básicas, anteriormente expuestas, la escuela tiene una mayor trascendencia, pues es en ella donde los menores establecen los vínculos afectivos y sociales que no pueden desarrollar en su entorno familiar.

La detección del maltrato infantil consiste en reconocer o identificar una posible situación de maltrato infantil. Es un paso muy importante, pues supone la primera condición para poder intervenir en casos de maltrato, así como posibilitar la ayuda a la familia y al niño que sufre este problema, de ahí la importancia de una detección lo más precoz posible para evitar la gravedad de las consecuencias para el menor, así como incrementar las posibilidades de éxito de la intervención, tratar las secuelas, etc. (Zamora, 2011).

Para que esto sea posible los profesionales que trabajamos con menores debemos estar familiarizados y formados acerca de los instrumentos y herramientas que nos van a permitir dicha detección, las cuales se pretenden facilitar con la implementación de este programa.

## **5.-Objetivos.**

- a) Formar al profesorado del centro en materia de maltrato infantil.
- b) Conocer el maltrato infantil y su situación actual a través de la historia.
- c) Saber reconocer los distintos tipos de maltrato infantil.
- d) Desarrollar habilidades para la detección e identificación de los indicadores del maltrato infantil.
- e) Conocer las instituciones que nos pueden ayudar ante una situación de maltrato.
- f) Adquirir las habilidades y recursos necesarios para actuar e intervenir con las familias y el alumnado.
- g) Facilitar herramientas para la puesta en práctica de una intervención socioemocional en materia de maltrato infantil.

## **6.-Metodología.**

La metodología a seguir en el conjunto del programa se basa en la participación de los agentes implicados, así como de las personas que participen en el mismo. De igual forma, la metodología elegida se fundamenta en el principio de actividad que puede resumirse en la premisa "aprender haciendo y hacer aprendiendo". Por ello, se otorgará un papel activo y protagonista a los participantes del programa para que se

impliquen en el devenir de las mismas y se consiga un ambiente propicio para el desarrollo de las potencialidades individuales y grupales de los destinatarios.

Otro de los aspectos que habríamos de resaltar en la metodología es el carácter abierto y flexible de las actividades planificadas, ya que podrían sufrir modificaciones parciales o totales atendiendo a las demandas y/o sugerencias de los participantes siempre y cuando no se alejen de los objetivos propuestos y supongan para los monitores/educadores una mejora o nuevas posibilidades en la programación. Será una metodología eminentemente participativa, en la que primará el desarrollo vivencial y lúdico de actividades que potencien el trabajo cooperativo y grupal, desarrollo de habilidades sociales y competencia comunicativa entre el profesorado de forma que se refuerce el compañerismo y cohesión grupal.

En cada sesión se incluirá un tipo de actividad destinada a la creación de recursos y/o herramientas que faciliten la construcción de una guía para el posterior trabajo de los docentes, con padres y alumnos, con respecto al maltrato infantil.

Por otro lado, las sesiones partirán desde el contexto y la propia experiencia de los destinatarios logrando así relacionar los contenidos con su realidad.

Para la consecución de los objetivos y la puesta en práctica de la mencionada metodología, se emplearán técnicas que fomenten una actitud activa y participativa fundamentalmente por medio de dinámicas de grupo, diálogos dirigidos, dramatizaciones, debates, utilización de modelos interrogativos... optando según el colectivo por un instrumento u otro, en un clima de grupo que favorezca la comunicación sincera, desarrollar capacidades de trabajo en equipo, la comunicación y la valoración propia y de los demás.

Se trata de que la población destinataria sea a su vez el motor del proceso, y formando parte de la planificación, del desarrollo y de la evaluación, determinando de igual forma las posibilidades de ampliación y continuidad del proyecto y/o de otros proyectos relacionados con esta intervención. Esta forma de actuación, tal y como apunta Tandor (1988), surgió en la década de los setenta. Esta metodología pretende el cambio social. Representa una nueva corriente para las ciencias sociales y la educación.

Para comenzar conociendo esta metodología, vamos a hacer una revisión de cada uno de los términos que la conforman para comprender el significado que tiene cada una de ellas. En este sentido y siguiendo las palabras de Gallardo y Camacho (2008) entendemos la investigación como el estudio sistemático de un tema para ampliar el conocimiento que tenemos del mismo, haciendo llegar los resultados a la comunidad. Por otro lado, y siguiendo los mismo referentes, encontramos el término participación, el cual es entendido como una forma de vida democrática que concierne varios campos y actuaciones que suponen la configuración de la sociedad actual.

Uniendo ambos términos obtenemos la investigación participativa que, para Hall (1984), no es más que la acción conjunta en el campo socioeducativo, la labor educacional y la acción. La investigación participativa está orientada a la toma de conciencia de que somos los principales protagonistas de nuestras vidas, nos juzguemos a nosotros mismo y entendamos la educación como resultado de practicar nuestra libertad. Demo (1985, pp.66-67), define la investigación participativa como:

*"Una combinación inseparable de teoría, investigación y práctica, caracterizadas por el diálogo entre actores e investigadores, que ilustra, tanto a los primeros como a los segundos acerca del significado de la acción que se emprende y resulta eventualmente en un incremento de autonomía de los actores con relación a los investigadores respecto de creencias cuestionables y restrictivas en relación con la inevitabilidad del orden dado de las cosas".*

## **7.-Evaluación.**

Este programa se llevará a cabo con la intención de potenciar al máximo la participación de los docentes para la adquisición de nuevos conocimientos y su puesta en práctica, de una forma atractiva y eficaz. De ahí que los objetivos y actividades persigan esta máxima, siendo uno de los objetivos finales del presente programa.

Para poder evaluar este programa, elaboraremos un registro pormenorizado del transcurso de cada una de las sesiones que constituyen los talleres que conforman dicho programa, con la finalidad de analizar la información y las distintas situaciones en las que se ven envueltos los docentes, pues las actividades de cada uno de los talleres están diseñadas para que además de poner en práctica lo aprendido durante la sesión teórica, nos sirvan como medio de evaluación de los contenidos, es decir se llevará una evaluación continua de los contenidos y del funcionamiento del programa a través de la realización de las actividades que lo componen, teniendo como resultado final un dossier en el que quede reflejado todo el trabajo realizado durante las distintas sesiones y talleres.

Esta forma de evaluación, junto a la metodología flexible en la que se basa este programa, nos permite poder adaptar el trabajo que se va realizando en los distintos talleres según las necesidades que se observen o que vayan surgiendo a lo largo del programa.

Como evaluación inicial y final del programa, se propone la realización de unos cuestionarios (inicial y final), que se realizarán en la primera y última sesión (anexos 1 y 6). Con estos cuestionarios evaluaremos el grado de conocimientos adquiridos por el profesorado, además de servir como una evaluación del programa.

Como parte de la evaluación final, contamos también con el dossier que cada uno de los participantes se irá elaborando en el transcurso del programa, pues gracias a este dossier podrán trabajar en un futuro con su alumnado y serán capaces de poner en práctica todo lo aprendido, por lo que con la realización de este trabajo no solo se persigue la evaluación final de cada uno de los participantes, sino que además, cada uno de ellos se realice una autoevaluación personal y de su trabajo, participación e inclusión en el grupo.

## **8.-Conclusiones.**

Debido al desconocimiento y falta de formación en el ámbito docente en materia de maltrato infantil, hemos decidido plantear este programa con la finalidad de formar a los educadores de los futuros ciudadanos del mundo, para que puedan llevar a cabo

una intervención adecuada y eficaz en caso de encontrarse con alguna situación de maltrato infantil.

No olvidemos que estamos ante un fenómeno actual, que desde años afecta a nuestros menores, y es responsabilidad de todo ciudadano, y cuanto menos de los profesionales que intervienen de forma directa con nuestros menores, actuar en pro de la defensa de la infancia, para salvaguardar los derechos del menor establecidos tanto en la Convención por los derechos de la infancia, a nivel internacional, como a nivel estatal con la Constitución Española de 1978.

Es por ello que consideramos, que dotar al profesorado de herramientas prácticas y eficaces para la detección temprana del maltrato infantil, es primordial para que puedan llevar a cabo las intervenciones pertinentes, en los casos en los que se detecte esta problemática.

Este programa de formación les dará la posibilidad de personalizar y disponer de un material de calidad con el que trabajar con sus alumnos desde su propia realidad en el aula y/o su centro educativo, sabiendo con un mayor criterio y conocimiento, cómo, cuándo y sobre qué situaciones actuar en cada caso que se pueda presentar.

Al trabajar este programa a través de talleres, de forma analítica, personalizada y evaluada constantemente con las actividades que se van realizando, se permite obtener unos conocimientos, ya no solo teóricos, sino prácticos, de todo lo relativo a la detección temprana, diagnóstico e intervención en caso de maltrato infantil.

Consideramos de especial importancia la existencia de estos programas de formación ya que tenemos en cuenta que es un aspecto de gran relevancia en el que no hay una formación específica y que en la mayoría de los casos los docentes no se encuentran preparados, lo que les impide llevar a cabo un sistema de detección y actuación efectivo y en el que se sientan realmente competentes.

## 9.-Referencias bibliográficas.

- Alonso, J.M., Castellanos, J.L. (2006). Por un enfoque integral de la violencia familiar. *Intervención Psicosocial*, 15, 253-274.
- Ander-Egg, E. (1990) *Representando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de publicaciones del Gobierno vasco.
- Barcelata, B.E. y Álvarez. I. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 13; 35-45.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Bringiotti, M.I. (2005). Las familias en "situación de riesgo" en los casos de violencia intrafamiliar y maltrato infantil. *Texto Contexto Enferm, Florianópolis*, 14 , 78-85.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

- Cabezas, C. (2007). *Análisis y características del dibujo infantil*. Sierra Mágina. Jaén: Ittakus.
- Castillo, M. (2006). Educación Social y necesidades de la infancia. *Revista de Educación Social*, 4 (s.d). Recuperado de: <http://www.eduso.net/res/?B=7&c=64&n=181>
- Clavero, A.R. (2011). La inteligencia emocional como factor de protección de la violencia escolar. (inédito). Almería: Facultad Ciencias de la Educación.
- Consejería de Trabajo y Política Social (s.f.). Atención al maltrato infantil desde el ámbito educativo (manual del profesional). Murcia: Imprenta Regional.
- Demo, P. (1985)- *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- De Paúl, J. (2000). *Manual de protección infantil*. (2º Edición). Barcelona: Masson.
- De Paúl, J., Arruabarrena, M.I. (1997). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- De Paúl, J. (1987). *El maltrato infantil. Criterios para su definición y su conceptualización* (s.d.). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2700213.pdf>.
- De Paúl, J., Arruabarrena, M.I. (1995). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- Díaz-Aguado, M.J. (2001). Maltrato infantil. *Revista de Educación*, 325, 143-160.
- Fernández, J.M., Hamido, A., Fernández, M. (2011) (Coord.). *Educación social y atención a la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Frías, M., López, A., Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8, 15-24.
- Gallardo, P., Camacho, J.M. (2008) *La investigación participativa y su aplicación en el campo social y educativo*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- García, J., Martínez, V. (2012). Guía práctica del buen trato al niño. *Madrid y Castilla la Mancha: Sociedad de Pediatría*. Recuperado de: <http://www.heel.es/pdfs/guiabuentrato.pdf>
- Gómez-Bengochea, B. (2009). *Violencia intrafamiliar. Hacia unas relaciones familiares sin violencia*. Madrid: Comillas.



- González, M. (1989). El dibujo infantil en el psicodiagnóstico escolar. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 2 99-113
- Grupo de trabajo sobre Maltrato Infantil del Observatorio de la Infancia. (2008). *Maltrato Infantil: Detección, Notificación y Registro de casos*. Recuperado de: <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/hojasdeteccion.pdf>
- Hernández, M. A., López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación de padres y escuela. *Revista Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hernández, T., Sarabia, B., Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, 14(supl.), 50-62.
- Junta de Andalucía. *Sistema de Información sobre Maltrato Infantil de Andalucía (SIMIA). Procedimiento de Actuación*. Observatorio de la Infancia en Andalucía. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Dirección General de Infancia y Familias.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. Recuperada de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>
- López, F. (1995). *Necesidades de la Infancia y Protección Infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- Martin, J. (2005). *La Intervención ante el Maltrato Infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid: Pirámide.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality (Tercera edición)*. New York: Longman, (Addison-Wesley).
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. *Protocolo básico de intervención contra el maltrato infantil*. Madrid: Observatorio de la Infancia.
- Muzás, E. (2000). *El papel del profesor ante las problemáticas familiares y malos tratos infantiles. Documentos i.e.p.s. Monografías 26 (s.d)*. Recuperado de: <http://ieps.es/wp-content/uploads/2012/09/MON-26.pdf>
- Navarro, J.J., Mestre, M.V. (Coord.). (2015). *El marco global de atención al menor*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- Organización Mundial de la Salud (2014, diciembre). *Maltrato infantil*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la Educación Social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-128
- Palanca, I. (2010). ¿Cómo los criamos? La producción de la víctima y el agresor. *Archivos de Psiquiatría*, 73(1), 1-23.
- Perea-Martínez, A., Loredó, A., Trejo, J., Baez, V., Martín, V., Monroy, A., Venteño, A. (2001). El maltrato al menor: propuesta de una definición integral. *Temas pediátricos*. 58, 251-258. Recuperado de: <http://www.fundacionpantalla.org/articulos/pdf/s/definicionsnm-CAINM.pdf>
- Pérez, G. (1993): *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, J., Ridaura, Mª J., Arias, C. (2010). *Manual de intervención para familias y menores con conductas de maltrato*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Simón, C., López, J.L., Linaza, J.L. (2000). *Maltrato y desarrollo infantil*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Soriano, A. (2001). *Maltrato infantil*. Madrid: San Pablo.
- Tandor, R. (1988). *Transformación social e investigación participativa*. Convergence. XXI (2/3), 17-18.
- Trujano, P., Gómez, M., Mercado, J. (2004). Violencia intrafamiliar: las terapias narrativas y su aplicación en el maltrato infantil psicológico. Historia de caso. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 7. (1), 50-67. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/2004-1/Art40104.pdf>
- Unicef (2006). Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Recuperado de: [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)
- Unicef (2000). *Maltrato infantil en Chile*. Recuperado de: [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/18/Cartilla%20Maltrato%20infantil.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/18/Cartilla%20Maltrato%20infantil.pdf)

## **Manifestação da competência leitora no Enem: os procedimentos de leitura e as finalidades do exame.**

*(Manifestation of reading competence in the Enem: reading procedures and the purposes of the examination)*

**Maria de Fátima Silveira**  
**Efigênia Maria Dias Costa**  
Departamento de Pedagogia (Universidade Federal da Campina Grande, Brasil)  
fátima\_mogeiro@hotmail.com  
efigeniamdc@yahoo.com.br

*Páginas 110-120*

*Fecha recepción: 10-02-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

### **Resumo.**

Este artigo tem como objetivo analisar os procedimentos de leitura identificados nas questões do ENEM retiradas de quatro versões 1998/1999 e 2009/2010. Tal objetivo justifica-se pela projeção de crescimento dos exames no Brasil, seja como instrumentos para aferição da qualidade do ensino ou como função para ingresso no Ensino Superior. Realizou-se uma revisão teórica e uma análise de 20% das questões das provas de 1998/1999 e 2009/2010 selecionadas aleatoriamente. Conclui-se que reconhecimento de informações, inferência, ativação do conhecimento prévio, conhecimento escolar, mobilização de conceitos e cálculo, correlação de informações e relação entre textos de semioses diversas são os procedimentos de leitura requeridos nas questões do ENEM, tanto nos exames com finalidade autoavaliativa quanto seletiva. Logo, pressupõe-se um leitor/candidato passivo que identifica e relaciona informações de um determinado texto, porém não se posiciona. Trata-se de um modelo descendente de leitura, pois a compreensão das questões depende da capacidade cognitiva do leitor.

**Palavras-chave:** avaliação; competência leitora; ENEM; capacidade; compressão.

### **Abstract.**

This article aims to analyze the reading procedures identified in the ENEM editions, extracted from four versions of 1998/1999 and 2009/2010. This objective is justified by the projection of the exams in Brazil, both the instruments for measuring the quality of teaching and the function of enrollment in Higher Education. Was held a theoretical review and a 20% analysis of the exams questions of 1998/1999 and 2009/2010 were randomly selected. It is concluded that the recognition of information, inference, activation of prior knowledge, school knowledge, mobilization and calculation of concepts, correlation of information and relation between texts of several semioses are required reading procedures in ENEM. Therefore, it is assumed that a passive

reader / candidate identifies and relates the information of a particular text, but does not position itself. It is a descendant model of reading, since the understanding of the questions depends on the cognitive capacity of the reader.

**Keywords:** evaluation; reading competence; ENEM; capacity.

## **Introdução.**

Neste artigo foi proposto responder que características da competência leitora no ENEM são identificadas nas versões 1998/1999 e 2009/2010, nas quais o exame tem, respectivamente, de modo preponderante, caráter autoavaliativo e seletivo. Para responder a este questionamento pretendeu-se descrever os procedimentos de leitura identificados nas questões do ENEM, a partir da sumarização feita por Rojo (2009). É importante destacar que além dos procedimentos apresentados por essa autora, no decorrer da análise, foram identificados outros, que aqui estão descritos.

O ENEM atribui expressiva relevância à leitura, de forma que esta é tratada como a arquivcompetência (BRASIL, 2005), porque dela depende a compreensão de todas as questões que compõem o exame envolvendo as diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, é possível verificar que, no quadro de competências gerais definido pela Matriz para a elaboração do exame, a leitura se mostra presente nas cinco competências norteadoras. Daí a importância de realizar um estudo focando nos procedimentos de leitura recorrentes nas questões do ENEM, seja nas finalidades autoavaliativa ou seletiva. Para realizar esse estudo foi feita uma análise de fonte documental, uma vez que as questões das provas do ENEM, nas versões 1998/1999 e 2009/2010, foram utilizadas como instrumento de análise e interpretação.

Para investigar a competência leitora em questões das provas de 1998/1999 e 2009/2010, foram aleatoriamente selecionadas 20% das questões para compor o corpus, uma vez que temos nestas quatro edições dois pólos de um processo: de um lado, implantação e de outro, a suposta consolidação de um exame com finalidades distintas.

Julgou-se conveniente selecionar os exames referentes às edições de 1998/1999, tendo em vista que, mesmo com outras finalidades, nestes dois primeiros anos, a ênfase maior é na autoavaliação. Já a escolha referente à seleção das edições de 2009/2010, justifica-se por constatar que nesses dois últimos exames, além da autoavaliação, a prova assume também um caráter seletivo, visto que passou a ser usado, a partir de 2009, como instrumento para a seleção das universidades públicas federais.

Feita a escolha das provas, tinha um universo de 486 questões. Considerando a variável recorrência, julgamos conveniente selecionar apenas 20%, somando um total de 98 itens. A seleção dessas questões foi feita aleatoriamente por sorteio. Dessa forma, foi feito o sorteio considerando 20% das questões de cada uma das provas selecionadas. Os exames de 1998/1999 têm um total de 126 questões objetivas dentre elas foram escolhidas 26, sendo 13 de cada ano. As versões de

2009 e 2010 contemplam juntas 360 questões, pois cada edição é composta por quatro provas com 45 questões cada, mais uma redação. Destas foram selecionados 9 itens de cada área do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias), somando um total de 36 questões por edição.

A primeira versão do ENEM foi regulamentada pela Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. De acordo com o artigo 1º, possui os seguintes objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998b).

Como se pode perceber, o ENEM além de conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação tem o objetivo de criar uma referência nacional, ou seja, aplica-se uma única prova em todo país para que as instituições de Ensino Médio tenham um parâmetro a ser seguido.

A preparação desta prova, conforme está posto no artigo segundo da Portaria 438, baseia-se em uma matriz de referência, a qual estrutura-se a partir dos conceitos de competência e de habilidade associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio. São cinco as competências globais que orientam a elaboração do exame:

- I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das diferentes linguagens: matemática, artística e científica;
- II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;
- IV – relacionar informações representadas de diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentações consistentes;
- V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção

solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço (BRASIL, op. cit.).

Em 2009, elabora-se o novo ENEM, com a finalidade de utilizar seus resultados para subsidiar o processo seletivo das IES que aderiram à proposta do MEC (BRASIL, 2009).

Com essa nova finalidade, o INEP/MEC propõe uma reestruturação metodológica do exame. Assim, na nova prova, regulamentada pela Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009, o ENEM apresenta os seguintes objetivos:

I - Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-realização com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médio e à Educação Superior;

III - Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio;

IV - Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

V - Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009b).

## **1.-Procedimentos de leitura encontrados nas questões do Enem.**

### **1.1.-Reconhecimento de informações.**

O reconhecimento de informações é um procedimento que está ligado ao modelo ascendente de leitura. Ou seja, trata-se de uma leitura linear das informações presentes no texto, o qual é tratado como um objeto cuja apreensão de significados cabe ao leitor. Neste caso, não é o leitor quem constrói sentido, ele apenas extrai o significado que está posto no texto.

Nas duas primeiras edições do ENEM, considerando o corpus selecionado que é de 26 questões, o reconhecimento de informação é requerido em 5 questões, o que corresponde a 19% da amostra analisada. Em 2009/2010, esse procedimento é observado em 12 questões que correspondem a 16% do corpus analisado.

Localizar ou reconhecer informações "é uma estratégia básica em muitas práticas de leitura" [...] (ROJO, 2009, p. 78), desde que essa não opere sozinha, sem a contribuição de outros procedimentos.

## 1.2.-Inferência.

Segundo Marcuschi (2008, p. 249), "inferências são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica". Neste caso, admite-se que o autor do texto deixa pistas para que o leitor, a partir do seu conhecimento de mundo ou enciclopédico, possa construir sentido(s) para o texto. Este procedimento está atrelado à perspectiva cognitiva de leitura, uma vez que o foco é o leitor. Ou seja, o significado não está totalmente expresso no texto, mas é fruto da interação do leitor com o material escrito. Tal interação ocorre na medida em que o universo cognitivo do leitor participa ativamente do processo de compreensão.

É importante esclarecer que o processo inferencial traz um avanço em relação ao reconhecimento de informações, tendo em vista que, neste caso, o leitor apenas identifica as ideias do texto. No processo inferencial embora a leitura dependa do leitor, a construção do conhecimento leva em consideração as informações do texto e o seu conhecimento de mundo ou enciclopédico.

Os dados fornecidos pela análise das questões revelaram que nos exames de 1998/1999, das 26 questões, 57% exigem do leitor o procedimento inferencial. Situação semelhante ocorre nas provas de 2009/2010, do total de 72 questões, 34 devem ser respondida baseada neste procedimento de leitura, ou seja, 47% das questões.

Assim, podemos afirmar que a inferência é o procedimento com maior recorrência dentre as questões analisadas. Talvez essa recorrência seja justificada pelo fato de a inferência estar em consonância com a proposta da fundamentação teórico-metodológica do ENEM, cujo modelo de avaliação foi elaborado com ênfase na abordagem cognitiva.

Vejamos:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado ao cenário de

transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas (BRASIL, 2005, p. 7).

Seguindo a citação, é notável a importância atribuída aos aspectos cognitivos na construção do conhecimento segundo o documento norteador do ENEM. Embora reconheça e valorize esse aspecto, o documento reconhece que o desenvolvimento das estruturas mentais sozinhas não nos faz capaz de compreender o mundo. Assim, fica explícita a ideia de que o desenvolvimento cognitivo depende também de outros fatores, dentre eles, o social.

### 1.3.-Ativação do conhecimento prévio.

Na visão de Kleiman (1997, p. 13), a compreensão de um texto é um processo que requer a utilização de conhecimento prévio. Segundo a autora, é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir sentido para o texto.

Esta perspectiva não nega a importância dos aspectos cognitivos, uma vez que eles são acionados na medida em que o leitor recorre constantemente aos seus conhecimentos de mundo “que se encontram armazenados na memória como se tivéssemos uma enciclopédia na mente” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 41).

Assim como ocorreu com o reconhecimento de informações, esse procedimento de leitura aparece em 5 das 26 questões das provas de 1998/1999 e em 12 das 72 questões de 2009/2010. Dada a importância do conhecimento prévio no processo de compreensão, uma incidência de 19% nas provas da década de 90 do século passado e de 16% nas da década de 2000 nos leva a pensar que a competência leitora requerida pelo ENEM o valoriza tanto quanto valoriza o reconhecimento de informações. No entendimento de Machado (2002), a mobilização destes conhecimentos, que ela denomina de recursos, é uma característica importante da noção de competência e refere-se à capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta. Esse conceito se aplica as questões analisadas, uma vez que para respondê-las o candidato precisa recorrer aos seus conhecimentos enciclopédicos, buscando informações externas ao texto.

Relacionando este procedimento de leitura e os outros dois à finalidade do exame quando de sua implantação (1998/1999) e de sua reestruturação (2009/2010), vemos que para as finalidades distintas o reconhecimento de informações e o conhecimento prévio têm a mesma importância, já que aparecem em percentuais idênticos 19 e 16% respectivamente, embora sejam procedimentos diversos quanto à sua natureza, pois o primeiro centra-se na decodificação e, portanto, os elementos dados na prova são suficientes para a resolução da questão, e o segundo leva em consideração elementos externos à prova. Por outro lado, a presença de percentuais altos de inferência, 57 e 47%, respectivamente, faz com que a importância dada à resolução



de questões centradas nas informações apresentadas na prova ganhe mais relevo. Ou seja, os três procedimentos de leitura aqui apresentados, quando lidos com foco na ação desenvolvida, vemos que formam dois blocos, pois o reconhecimento de informações e a inferência são procedimentos que precisam de elementos dados na prova, com isso temos uma tendência à padronização das respostas e à suposição de que a competência leitora requerida para a resolução da prova se define pela capacidade de reconhecimento textual, seja das informações explícitas e implícitas.

#### 1.4.-Conhecimento escolar, mobilização de conceitos e cálculo.

Embora possa evocar semelhanças com a anterior, esta categoria tem uma especificidade que a faz diferente. Dentre os procedimentos de leitura, a mobilização de conhecimento escolar, de conceitos e a utilização de cálculo dizem respeito à mobilização de um saber construído na escola a partir da didatização dos conteúdos aí apresentados. Nesse sentido, é diferente da categoria anterior, uma vez que a mobilização de conhecimento prévio é um procedimento de leitura mais amplo, que envolve conhecimentos gerais, não necessariamente os ensinados na e pela escola. Esta nova categoria dá relevo ao que é escolar, tendo em vista que os dados em análise emanam de um exame nacional aplicado no fim da escolarização básica.

Podemos definir o conhecimento escolar como sendo um conjunto de saberes sistematizados e cientificamente comprovados. Schön (1997 apud DUARTE, 2003, p. 616) caracteriza esse conhecimento como sendo categorial por trabalhar com estruturas lógicas e classificatórias. O conhecimento escolar se faz necessário, uma vez que o conhecimento tácito não é suficiente para explicar determinados fenômenos. Na prova do ENEM, por exemplo, muitos dos conceitos que precisam ser mobilizados para que a questão seja compreendida advêm do conhecimento escolar. A mobilização de conceitos é, portanto, um procedimento de leitura em que o leitor busca na memória conceitos apreendidos ou construídos na escola.

O cálculo é um conhecimento escolar específico e que exige um procedimento de leitura complexo porque requer, além do desenvolvimento do raciocínio lógico e do conhecimento básico das operações fundamentais, a capacidade de compreensão, principalmente quando se trata de situações-problema que apresentam todo um contexto e, em seguida, solicita-se o cálculo.

Ao analisarmos os dados desta pesquisa, constatamos que, em relação ao número de ocorrências destes três procedimentos de leitura, há uma disparidade entre as provas de 1998/1999 e 2009/2010. Nas duas primeiras, a mobilização de conceitos aparece apenas uma vez, que corresponde a 3,8 %, o conhecimento escolar duas, ou seja, 7,8% e o cálculo três vezes, equivalente a 10%. Nas duas últimas versões, esse número aumentou consideravelmente, a mobilização de conceitos foi exigida em 12 questões, isto é, 16%, o conhecimento escolar em 10, ou seja, 13,88% e o cálculo em 11, igual a 15%. Essa diferença talvez esteja relacionada à organização estrutural da prova, visto que as duas primeiras versões estão organizadas de forma interdisciplinar, enquanto os exames de 2009/2010 estão divididos em quatro áreas

de conhecimento. Essa fragmentação, a nosso ver, contribui para valorização dos procedimentos acima citados. A análise de dados demonstra que o cálculo é mais frequente na área de Matemática e suas Tecnologias. Em 2009, por exemplo, registramos três ocorrências e, em 2010, seis. A mobilização de conceitos e o conhecimento escolar são mais requeridos nas questões de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, em 2009, foram identificadas oito ocorrências, sendo três de conhecimento escolar e cinco de mobilização de conceitos. Em 2010, o primeiro procedimento aparece quatro vezes e o segundo duas vezes.

A análise dos dados nos mostrou que esses três procedimentos de leitura, ora aparecem aliados a outros procedimentos na mesma questão, ora aparecem como sendo a única competência exigida.

Relacionando este procedimento de leitura à finalidade do exame, quando de sua elaboração e de sua reestruturação, vimos que o perfil do exame passa a ser modificado com a presença de mais questões deste tipo porque o caráter do exame seletivo parece se acentuar quanto mais esse procedimento é exigido, o que nos leva a concordar com Kemiác (2011), quando afirma que o ENEM parece ser um novo vestibular, não obstante não queira se assumir como tal.

#### 1.5.-Relação entre textos de semioses diversas.

Estabelecer relação entre textos de semioses diversas é um procedimento de leitura complexo porque exige a comparação de informações apresentadas de formas diferentes, logo é um procedimento analítico.

Entendendo que os letramentos multissemióticos são cada vez mais necessários na sociedade contemporânea, julgamos muito restrito o número de questões que exige do leitor esse tipo de procedimento. Nos exames de 1998/1999, dentre as questões selecionadas, nenhuma propõe a leitura de textos de semioses diversas. Já nas outras duas edições do corpus analisado, cinco questões propõem esse procedimento de leitura. Mesmo sendo um índice baixo de ocorrências, consideramos um passo positivo dos elaboradores, uma vez que a leitura de diversas linguagens e semioses são frequentes nos textos contemporâneos, já que o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação (ROJO, 2009).

Ao relacionar esse procedimento de leitura com a finalidade da prova, entendemos que sua presença, no novo exame, é um indicador de que o candidato saiba ler também a multimodalidade.

#### 1.6.-Correlacionar ou associar informações.

Correlacionar informações é um procedimento que requer do leitor a competência para relacionar mutuamente as informações entre textos. Nos exames analisados, a recorrência varia. Nas provas de 1998/1999, só aparecem em duas questões, nas de

2009/2010, esse número aumenta para oito questões. Esse procedimento requer um movimento de leitura que exige conhecimento linguístico e textual, visto que o leitor vai lidar com informações diferentes, mas em textos impressos, diferentemente da categoria anterior. Não deixa de ser uma proposta interessante se levarmos em conta que o leitor não vai apenas extrair a informação dos textos, mas reconhecê-la e relacioná-la.

## **Conclusão.**

Na investigação constatamos que, em relação às competências gerais que orientam a elaboração do ENEM, o aspecto cognitivo se acentua, confirmando, assim, a posição assumida na fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005), a qual afirma que esse modelo de avaliação tem como foco a ênfase nas estruturas mentais.

No que tange a competência leitora, identificamos que as questões do ENEM requerem do leitor/candidato os seguintes procedimentos de leitura: reconhecimento de informações, inferência, ativação do conhecimento prévio, conhecimento escolar, mobilização de conceitos e cálculo, correlação de informações e relação entre textos de semioses diversas. Ressaltamos que esse último procedimento foi encontrado apenas nos exames de 2009/2010, com um índice não muito significativo, apenas cinco ocorrências, ou seja, 6,11% para um universo de 72 questões. Essa constatação revela que a competência leitora requerida no ENEM prioriza o texto verbal. Com essa caracterização, o ENEM requer um leitor/candidato que seja capaz de mobilizar conhecimentos linguístico e textual para resolver questões de natureza escolar, isso implica dizer que a competência leitora se mantém no nível de pouca complexidade.

Logo, pressupõe-se um leitor/candidato passivo que identifica e relaciona informações de um determinado texto, porém não se posiciona, nem avalia a opinião alheia. Esse modelo de leitor, preconizado pelo ENEM, está em consonância com o modelo descendente de leitura, uma vez que a compreensão das questões depende da capacidade cognitiva do leitor.

Mostramos no estudo que, embora haja diferença em relação ao grau de ocorrência dos procedimentos de leitura nas quatro versões analisadas, de modo geral, os dados revelam que a competência leitora tem características similares nos exames de 1998/1999 e 2009/2010. Ou seja, os procedimentos de leitura são os mesmos para o exame com finalidade autoavaliativa e seletiva. Ou seja, a competência leitora se manifesta da mesma forma, independentemente dos objetivos do exame.

Esse resultado traz implicações relevantes em relação ao perfil do leitor/candidato egresso do EM e o daquele que pleiteia uma vaga nas universidades. Como vimos, os dados desta pesquisa indicaram que a competência leitora requerida no ENEM fica restrita a uma leitura de reconhecimento que não exige do leitor uma postura crítica diante do texto. Sendo assim, em relação à finalidade autoavaliativa, que tem

como foco obter informações a respeito das competências que o aluno domina ou não, observamos que há uma contradição entre essa finalidade e o modelo de questão que o ENEM disponibiliza. Ora, se o ENEM avalia o ensino, deveria focalizar diferentes aspectos da complexidade da leitura já que a elegeru como a arquivcompetência.

O que os dados demonstram é que a leitura é tratada de forma superficial, ou seja, não se leva em consideração as perspectivas discursivas e sociais. No nosso entendimento, esses aspectos precisam ser enfatizados, uma vez que a proposta do EM é desenvolver as competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania. Neste caso, cabe questionar como seria formar cidadão que ler um texto e compreende a mensagem, mas não consegue se posicionar diante das ideias que ele expressa. Dessa forma, detectamos uma lacuna: como saber se o aluno desenvolveu sua leitura crítica se a prova não apresenta questões que testem tal competência? Assim sendo, temos um circuito de retroalimentação: o exame focaliza os procedimentos básicos de leitura, conseqüentemente candidatos têm um horizonte limitado.

No tocante à finalidade seletiva, entendemos que o perfil de um ingressante no Ensino Superior requer mais do que o reconhecimento de informações em textos verbais. Portanto, no nosso entendimento, requisitar apenas isto é, de certa forma, operar uma espécie de exclusão a médio prazo, pois os desafios iniciais de um curso de graduação no tocante à leitura, se não superados pelos alunos, podem conduzir à evasão e à desistência. Em outras palavras, a facilidade com que supostamente o ENEM insere os egressos do EM no Ensino Superior talvez não seja a mesma que faz com eles permaneçam nesse nível de ensino e o concluem. Outro fator bastante grave diz respeito ao fato de o ENEM explorar uma leitura típica de outro momento histórico de submissão em que não se estimulava o leitor a se posicionar, mas apenas a reconhecer e relacionar informações explícitas e implícitas do texto impresso. As discussões realizadas ao longo deste trabalho nos permitiram inferir que a competência leitora, requisitada nas questões do ENEM, se define pela capacidade de reconhecimento textual, seja das informações explícitas e implícitas. Em suma, a competência leitora no ENEM está relacionada ao saber agir e acredita-se que o sujeito está preparado para tal. No entanto, as discussões a respeito das concepções de leitura e a análise dos dados nos permitiram entender que a competência leitora é um processo complexo, multifatorial e inacabado, visto que o leitor não está pronto para agir, mas ele se realiza na ação, ou seja, são as situações de leitura vivenciadas pelo sujeito que o permite se posicionar de uma forma ou de outra. Para isso, é necessário levar em consideração que a competência leitora envolve a decodificação linguística, a composição textual e a percepção discursiva.

### **Bibliografía.**

Brasil (2005). *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica/ INEP, Brasília.*

- Brasil (1988). Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998. *Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Brasília, 1998b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- Brasil. (2009). Portaria MEC n. 109, de 27 de maio de 2009. *Regulamenta o Novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 nov. 2011.
- Duarte, N. (2003). *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Lúria*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 dez. 2011.
- Kemiac, L. (2011). *O exame nacional do ensino médio como gênero do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2011.
- Kleiman, A. (1989). *Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática*. In: Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989a. p. 13-35.
- Kleiman, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989b.
- Kleiman, A. (1989). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes. 1997.
- Kleiman, A. (2002). *Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2. set.
- Kleiman, A. (2004). *Abordagens de leitura*. SCRIPTA, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, 1. sem. 2004. p. 13-22
- Koch, I., Elias, M. (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- Machado, J.N. (2002). *Sobre a idéia de competência*. In: PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

**Aplicação de experimentos das leis de Newton no ensino aprendizagem no 1º ano do ensino médio regular do colégio Estadual Paulo VI de Rio do Pires, BA-Brasil.**

*(Application of experiments of Newton's laws in teaching learning in the 1st year of the regular high school of the state college Paulo VI of Rio do Pires, BA-Brazil)*

**Manoel Brandão da Silva**  
Colégio Estadual Paulo VI de Rio do Pires-Bahia

*Páginas 121-140*

*Fecha recepción: 01-02-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

**Resumo.**

O trabalho abordou experimentos da disciplina de Física sobre as Leis de Newton para verificar se esses experimentos na prática melhora o entendimento dos alunos quanto os conteúdos trabalhados nesta disciplina. A pesquisa foi desenvolvida numa intervenção junto às aulas de Física a 04 turmas de alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Paulo VI do Município de Rio do Pires, Bahia-Brasil. Utilizou-se o método quantitativo e algumas instrumentos necessários e experiências para a coleta dos dados, sobre as Leis de Newton, Descrevendo assim as dificuldades dos professores frente ao processo ensino aprendizagem enquanto, conceito de movimento e força e as dificuldades dos alunos em relacionarem a teoria para com a prática, bem como, a postura do professor diante da realidade. Contudo, as atividades experimentais bem planejadas podem melhorar o processo ensino aprendizagem da disciplina de Física tornando-o mais significativo aos alunos.

**Palavras chave:** leis de Newton; ensino; aprendizagem; física; experimentação.

**Abstract.**

The work covered experiments of the discipline of Physics on the Laws of Newton to verify if these experiments in the practice improves the understanding of the students as the contents worked in this discipline. The research was developed in an intervention in the Physics classes to 04 classes of students of the 1st year of High School of the Paul VI State College of the Municipality of Rio do Pires, Bahia-Brazil. We used the quantitative method and some necessary tools and experiences to collect the data, on Newton's Laws, thus describing the difficulties of teachers in the process of teaching learning as a concept of movement and strength and the difficulties of students in relating to Theory to practice, as well as the teacher's attitude towards reality. However, well-planned experimental activities can improve the learning teaching process of the Physics discipline by making it more meaningful to students.

**Keywords:** Newton's laws; teaching; learning; physical; experimentation.

## 1.-Introdução.

Nas últimas décadas, o ensino de Física, no Ensino Médio, tem sido constantemente discutido por educadores e especialistas da área com o objetivo de alcançar uma melhor qualidade no ensino dessa disciplina, visto que a metodologia tradicional, como o uso demasiado de aulas expositivas e muitos cálculos, causa grande confusão aos alunos, devido à dificuldade que estes possuem de estabelecer relações entre a realidade concreta e sua representação por meio de fórmulas. O ensino de teorias dissociadas da contextualização real e concreta, no ambiente físico-natural, produz no aluno sensação de inutilidade, reforçando a crença de que os conteúdos da disciplina são desnecessários para as experiências desenvolvidas no seu cotidiano social.

Ou seja, são conhecimentos exigidos e importantes apenas para as atividades educacionais, não contribuindo o suficiente para o desenvolvimento pleno das habilidades que se pretende desenvolver no ensino de Física. Dentre as propostas apresentadas para essas melhorias no ensino-aprendizagem nesta área, destaca-se o uso da experimentação. O interesse pelo estudo da aplicação de experimentos para o ensino e aprendizagem das Leis de Newton, no ensino de Física, surgiu em decorrência de experiência ao longo de 33 anos em sala de aula de experiência docente.

O primeiro fator surgiu da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o tema e obter resposta ao fato da realidade observada no Colégio Estadual Paulo VI (CEPVI). Instituição de pequeno porte, que recebe uma clientela das escolas da sede do município e de várias escolas da zona rural do município e de municípios adjacentes. A maioria desses alunos, provenientes da zona rural, chega ao Ensino Médio com competência e habilidade defasada em relação aos alunos da sede do município. Dessa forma, a escolha do tema dessa pesquisa é bem significativa; pois possibilita contextualizar o conteúdo e trazer a sua importância para o cotidiano do aluno, professores, diretores, comunidade e demais interessados pelo assunto; demonstrando que o conhecimento gerado dentro de uma sala de aula tem implicações práticas na vida das pessoas como um todo, fazendo com que os alunos sintam que o saber não é apenas um acúmulo de conhecimentos técnico-científicos, mas ferramentas para enfrentar um mundo de significações.

Situação que mereceu ser investigada, mediante a aplicação de experimentos das leis de Newton no ensino aprendizagem no 1º ano do ensino médio regular do Colégio Estadual Paulo VI, de Rio do Pires-Bahia, Brasil. Para indicar possíveis auxílios aos professores, alunos e demais interessados pelo tema, foram feitos estudos, análises e abordagem acerca dos instrumentos essenciais ao processo ensino-aprendizagem. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Este trabalho científico tem caráter de intervenção e está pautado no ensino das Leis de Newton, devido à sua grande relevância na história da humanidade e na aplicação no dia a dia. A presente intervenção científica envolve, entre outras coisas, uma abordagem teórica do desenvolvimento histórico

dos conceitos de movimento e força; as dificuldades dos alunos em relacionar a teoria com a prática no cotidiano; a postura do professor de Física e a experimentação no ensino de Física. Entende-se ainda que o conteúdo As Leis de Newton não pode ser considerado algo pronto e acabado, pois é imprescindível que o professor e os alunos redescubram os conceitos julgados necessários e, ainda, associá-los a situações práticas voltadas para sua vivência.

A Biologia, a Física e a Química nem sempre foram objetos de ensino nas escolas, mas hoje ocupam lugar de destaque nos currículos escolares. O espaço conquistado por essas ciências no ensino formal (e no ensino informal) é consequência do status que adquiriram principalmente no último século, sobretudo em função dos avanços proporcionados pelo desenvolvimento, responsável por importantes invenções, as quais vêm se multiplicando exponencialmente numa escala impressionante, proporcionando mudanças de mentalidade e de práticas sociais. (Nardi, 2005, p. 89).

Uma vez que o contexto histórico e social vivido pela educação não estimula o aluno a questionar e a fazer descobertas, o ensino de Ciências pretende despertar o espírito questionador e crítico, contribuindo, assim, para a construção de um saber que seja significativo. Nesse contexto, é importante que o aluno possa refletir sobre suas concepções e, conseqüentemente, desencadear questões relacionadas aos conteúdos abordados. Nessa perspectiva do novo olhar sobre o ensino de Ciências, pois, sabe-se se que a memorização de fórmulas, cálculos e informações de modo superficial não são suficientes para que os alunos possam engajar na construção ativa do conhecimento, faz-se necessário buscar novas metodologias e recursos didáticos que possam contribuir para a promoção de um conhecimento científico, com exigências da sociedade atual.

O trabalho científico "Aplicação de experimentos para o ensino-aprendizagem das Leis de Newton" está inserido no contexto físico e social do Colégio Estadual Paulo VI, de Rio do Pires, localizado à Rua Domingos José Pereira s/nº, centro no município de Rio do Pires - BA. O Município possui uma população de 12.033 habitantes IBGE (2013), distribuída numa área de 1076 quilômetros quadrados; está situado na região centro sul do Brasil, na parte sudoeste do Estado da Bahia, na microrregião de Livramento de Brumado com as coordenadas geográficas de latitudes Sul 13° 07' 32" e de longitude Oeste 42° 17' 48", altitude média 528 metros, sendo que a sede fica situada à cerca de 750 quilômetros da capital, Salvador.

A partir dessas observações, pretendo descrever neste trabalho uma experiência pedagógica realizada no primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Paulo VI, no município de Rio do Pires, Bahia - Brasil. A experiência é embasada nos pressupostos teóricos de David Ausubel. Em que utilizei 04 experimentos para o ensino aprendizagem das leis de Newton, cuja finalidade foi proporcionar uma aprendizagem significativa. Busca-se, Também, embasamento teórico em diversos autores, para promover nos interessados, principalmente, professores e alunos, reflexões sobre seu fazer no dia-a-dia. Portanto, para que ocorra uma aprendizagem significativa, não é suficiente que o material seja potencialmente significativo, se for



exigida apenas uma reprodução das novas informações de forma literal, pois o aluno não será incentivado a estabelecer relações entre o novo conteúdo e as subsunções disponíveis na sua estrutura cognitiva (Moreira, 1999b).

O objetivo dessa pesquisa é determinar se as aplicações de experimentos das leis de Newton melhoram a opinião dos alunos sobre a disciplina de Física. A descrição se dá diante da dificuldade do aprendizado dos conceitos da área de Física, especialmente no que se refere ao estudo das leis de Newton para os alunos do 1º Ano, que é fundamental para a formação científica do discente, pois, se constituem um sólido alicerce para os demais conteúdos da mecânica, ocasionando problemas como desinteresse e um elevado índice de reprovações.

Dentre os fatores principais, destacam-se a inadequação curricular que apresenta o conhecimento científico pronto, estático e acabado, e não como fruto de um processo de investigação dinâmica que é capaz de gerar conhecimento em constante renovação; o corpo docente desmotivado e despreparado, que ensina de forma não experimental uma ciência que por natureza é experimental e que não leva para a sala de aula o que acontece no seu redor nem o que resulta das pesquisas recentes nas áreas pedagógicas, de educação científica e das tecnologias da informação na educação.

No entanto, a maioria dos nossos estudantes não percebe a relação entre suas ações, que são costumeiramente repetidas, e esta parte tão importante da Física. Como diz Baptista (1999) o Ensino da Física pode ajudar os alunos a perceber a relação da Física com a vida cotidiana numa correlação ao estudo. Esse conteúdo é cobrado anualmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) utilizados para selecionar os ingressos nas universidades brasileiras; é perceptível o desânimo e a frustração dos alunos Riopirenses ao final de cada exame por não conseguirem relacionar o conteúdo cobrado com a prática.

Nessa perspectiva, a "Aplicação de experimentos das leis de Newton no ensino-aprendizagem no 1º Ano do Ensino Médio regular do Colégio Estadual Paulo VI de Rio do Pires. Bahia-Brasil". Diante da problemática constatada na escola, nasceu o interesse pelo estudo da experimentação no ensino-aprendizagem das Leis de Newton, na qual são notórias as dificuldades apresentadas pelo educando no processo ensino-aprendizagem de Física, bem como a formação permanente dos professores. Este trabalho centraliza-se na seguinte questão: Aplicação de experimentos seria um recurso auxiliar e eficiente para o ensino-aprendizagem das Leis de Newton aos alunos do 1º ano do Ensino Médio regular, da rede pública do Colégio Estadual Paulo VI, de Rio do Pires, para uma educação de qualidade?

**Pergunta geral:** Pode as aplicações de experimentos das Leis de Newton melhorar a opinião dos alunos sobre a disciplina de Física?

**Perguntas específicas:** Com a experimentação aumenta o interesse dos alunos em aprender a disciplina de Física? Tem facilidade na compreensão dos conteúdos? Você acha que há relação do conteúdo com a vida cotidiana?

**Objetivo geral**, busca determinar se as aplicações de experimentos das Leis de Newton melhoram a opinião dos alunos sobre a disciplina de Física.

**Objetivos específicos** foi de verificar se o aluno: Com a experimentação aumenta o interesse em aprender a disciplina de Física; Tem facilidade na compreensão dos conteúdos; Encontra relação do conteúdo com a vida cotidiana.

Assim sendo a justificativa do presente projeto de destinou-se a estudar o tema as leis de Newton no dia-a-dia, no primeiro ano do Ensino Médio. Surgiu da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o tema e obter resposta ao fato da realidade observada no Colégio Estadual Paulo VI, do município de Rio do Pires – Bahia. O qual irá fomentar novos conhecimentos, por meio da experimentação em seu processo ensino-aprendizagem com foco nos sistemas educativos. Como salienta Freire (2003) com uma análise sobre a aquisição da criticidade no processo ensino-aprendizagem como meio de reflexão e ação dos sujeitos. Não se reduz apenas a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tão pouco a simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. A pesquisa viável com materiais de baixo custo e acessíveis para a aplicação dos experimentos, a maioria deles recicláveis. Os documentos necessários de fácil acesso, tendo disponibilidade de tempo para o trabalho, além de existir bibliografia de base suficiente.

A variável se dá quanto a aplicação de experimentos das leis de Newton; a conceituação um conjunto de ações a respeito de um determinado fenômeno natural, usado para construir um conhecimento. Giordan (1999) a experimentação desperta um forte interesse entre alunos de diversos níveis de escolarização Segundo os professores a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado. Se há uma relação entre o conteúdo ensinado e a vida cotidiana do aluno; a dimensão a experimentação aumenta o interesse em aprender a disciplina de Física, tendo mais facilidade na compreensão dos conteúdos, encontrando uma relação do conteúdo com a vida cotidiana; os indicadores: Q1 = Como você vê a disciplina de Física? Q2 = Qual o motivo? Q3 = Você acha importante aprender Física? Q5 = Quanto ao seu interesse e/ou vontade em aprender Física: Q6 = O que você acha das aulas de Física. Q7= Você consegue entender os conteúdos de Física? Q8 = O que contribuiu para sua resposta? Q4 = Quanto aos conteúdos ensinados na disciplina. Q 10 = Você vê alguma relação entre a Física e o seu cotidiano? Ainda, as técnicas e instrumentos de coleta de dados: Questionários e entrevista.

## **2.-Metodologia.**

A metodologia teve Enfoque, quantitativo, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 5), o enfoque quantitativo “usa coleta e a análise de dados para testar hipótese com base na medição numérica e na análise dos gráficos”. O caráter desta investigação é de nível descritivo. Na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2003, p.100) os “estudos descritivos se centram em coletar dados que mostrem um evento, uma comunidade, um fenômeno, feito, contexto. Como técnica, foram utilizados dois instrumentos de

investigação, a observação, a entrevista com os professores e questionários com alunos do 1º Ano do Ensino Médio Regular. Questionário entende-se como um conjunto de questões que são respondidas por escrito e por entrevista, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" em que uma delas formula as questões e a outra responde.

População e amostra investigada foram as quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Paulo VI de Rio do Pires – Bahia é composta por 139 alunos com idade entre 13 e 15 anos. Sendo 85 do sexo feminino e 54 do sexo masculino. Parte do processo de levantamento dos dados junto a 3 professores de Física do CEPVI Esta pesquisa não teve amostra, pois foi feita com a totalidade da população.

A proposta pedagógica desenvolvida com o intuito de implementar o uso de experimentos na aprendizagem dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, utilizando como objeto de recurso pedagógico a experimentação e levando em consideração as três condições necessárias para que ocorra uma aprendizagem significativa. I. O conhecimento prévio do aluno; II. O material a ser potencialmente significativo; III. A disponibilidade do aluno em conectar os novos conceitos na sua estrutura cognitiva. A atitude de aprender depende do interesse do indivíduo e pode ser motivada quando o material apresentado possibilita ao aprendiz identificar relações com o seu cotidiano.

Desenvolveu-se em um bimestre. No intervalo entre alguns encontros, os alunos foram solicitados a responder questionários, cujas respostas possibilitaram uma análise relativa através de tabelas e gráficos ao cumprimento das condições, visando uma aprendizagem significativa. No primeiro e segundo encontro, realizamos uma aula expositiva sobre o assunto, com ênfase em "Forças: medindo forças, forças com mesma direção e mesmo sentido, forças com mesma direção e sentidos contrários, forças em direções diferentes e força de atrito". Em seguida, as concepções sobre a Física, e os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos.

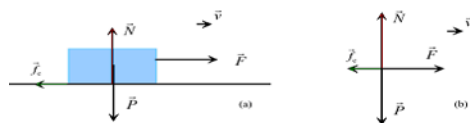
No terceiro, no quarto e no quinto encontro, continuamos com a aula expositiva sobre as Leis de Newton, exibindo vídeos sobre suas aplicações no dia a dia e, no final, foram resolvidas questões de vestibulares e Enem. Percebeu-se que a grande maioria dos discentes estava com dificuldades de assimilação em relação às unidades de medidas do Sistema internacional (SI). Ou seja: quilograma (Kg) para massa; metro (m) para comprimento, metro por segundo (m/s) para velocidade, (m/s<sup>2</sup>) metro por segundo ao quadrado (m/s<sup>2</sup>) para aceleração, Newton (N) para força, (P) força peso, (N) força normal e também sobre força resultante e força de atrito estático e cinético. Falamos da importância dessa força no nosso dia a dia e que o coeficiente de atrito depende unicamente dos materiais que compõem as superfícies em contato, pois se temos uma área diferente registram-se os mesmos valores, para o coeficiente de atrito, independentemente da massa do corpo ou do tamanho da superfície de contato.

O coeficiente de atrito estático é sempre superior ao do coeficiente de atrito cinético para os mesmos materiais das mesmas superfícies em contato. Notou-se que alguns alunos já haviam percebido que é mais fácil manter um móvel em movimento sobre o chão do que pô-lo em movimento. Foi apresentada, na tabela abaixo, alguns valores para coeficientes de atrito para melhor compreensão. Teixeira (2017).

<b>Materiais</b>	$\mu_e$	$\mu_c$
madeira/madeira	0,4	0,2
gelo/gelo	0,1	0,03
metal/metal (c/ lubrif.)	0,15	0,07
aço/aço (s/ lubrif.)	0,7	0,6
borracha/cimento seco	1,0	0,8
articulações nos membros humanos	0,01	0,01

Tabela 1  
 Valores de atrito cinético e estático em diferentes tipos de materiais.

Analisou-se por meio de gráficos da figura a força normal  $N$ , que a superfície horizontal exerce sobre a caixa e que é contrária ao peso a força peso  $P$  e a força de atrito  $F_c$  que é horizontal (portanto, perpendicular a  $N$ ) e que aponta no sentido oposto ao da velocidade. E em seguida discorreremos acerca equação matemática para encontrar o coeficiente de atrito, resolvendo alguns exemplos na lousa. Teixeira (2017).



$$|\vec{f}_c| = \mu_c |\vec{N}|,$$

O bloco em repouso o homem aplicando uma força sobre o bloco. Percebe-se neste caso o aparecimento da força de atrito estático e o quanto ela varia até uma força de atrito máxima, e logo após a força de atrito fica constante, sendo a força de atrito cinética.

No sexto, no sétimo e no oitavo encontro continuamos com a aula expositiva sobre as forças e as leis do movimento, abordando os seguintes assuntos: primeira lei de Newton ou Princípio da Inércia, a importância do cinto de segurança e do air bag; explanamos sobre a segunda Lei de Newton ou Princípio Fundamental da Dinâmica, que massa e peso são duas grandezas diferentes; da terceira Lei de Newton ou Ação e Reação e sobre a força resultante. No final desses encontros pedimos para eles responderem um questionário, contendo 09 questões objetivas sobre as aulas até então sem a utilização de experimentos.

Quanto aos conhecimentos prévios, observou-se que os alunos manifestaram, predominantemente, conhecimentos do senso comum sobre o aparecimento da força de atrito. A maioria dos alunos, cerca de 80%, não tinha conhecimento sobre o aparecimento desta força e sobre a mudança da força de atrito estática para a cinética, e os fatores que influenciam na variação destas forças. Alguns alunos deram exemplos da importância do air bag e do cinto de segurança nos carros novos. Mas, por outro lado, identificou-se que a maioria dos alunos das quatro turmas ainda continuava com dificuldades de aprendizagem sobre a força resultante e as Leis de Newton. O aluno, muitas vezes, não consegue estabelecer relações entre os fatos, conceitos ou idéias, "enxergando" a sua realidade e todas as coisas que estão à sua volta isoladamente. O que vem a ser um grande obstáculo à construção do conhecimento. Observou-se também que apresentavam sérias dificuldades em resolver cálculos envolvendo as quatro operações básicas.

### 3.-Os experimentos.

Quatro experimentos realizados foram: Trombada, Colisão entre dois carrinhos, Lixa e Foguete de ar. A forma como cada experimento foi realizado está descrita a seguir.

Primeiro Experimento: **Trombada**, o objetivo deste experimento era demonstrar que objetos em movimento, quando não há ação de forças externas, tendem a continuar em movimento e a importância do cinto de segurança no trânsito. Antes de apresentar o experimento, houve um debate na classe sobre acidentes de trânsito. Enfatizamos que muitos destes acidentes poderiam ser evitados se os motoristas colocassem em prática os conceitos das Leis de Newton. Logo após ao debate foi apresentado o experimento para a classe. Este consistia em: um carrinho, um boneco, um plano inclinado e um obstáculo. Ao descer a rampa o carrinho se choca com o obstáculo. O boneco que estava no carrinho é arremessado a certa distância. Foi discutido por que motivo isso aconteceu e que relação se faz com a Primeira Lei de Newton. Discutiui-se, ainda, se isso acontece no trânsito quando um carro se choca com um obstáculo. Foi citado dado do DETRAN sobre as consequências da falta do uso do cinto de segurança tanto para os passageiros como para o motorista. O experimento foi repetido, utilizando uma fita adesiva simulando o cinto de segurança prendendo o boneco ao carrinho, sendo que, desta vez, o boneco não foi arremessado para fora do carrinho. Eles perceberam que, realmente, o cinto de segurança protege a pessoa, pois ela fica presa ao carro. Objetivo: Demonstrar que objetos em movimento, quando não há ação de forças externas, tendem a continuar em movimento.

Segundo experimento: **colisão entre dois carrinhos**, O objetivo deste experimento era ilustrar como acontece a lei da ação e reação e demonstrar a influência que a massa tem sobre a aceleração. Os alunos assistiram ao DVD "Dinâmica e Estática", onde observaram as aplicações das Leis de Newton no cotidiano. Após as discussões, apresentamos o experimento colisão entre dois carrinhos. Objetivo, ilustrar como acontece a lei da ação e reação. Demonstrar a influência que a massa tem sobre a aceleração. Descrição: Tomar dois carrinhos ou caminhões de brinquedo de mesma massa (cerca de 0,50 kg cada um) e ligue um ao outro por meio de um

elástico. Esticando o elástico, sempre os dois carros, apoiando-os sobre uma superfície plana e lisa, até que a distância entre eles seja aproximadamente de 1 metro.

Soltar os dois carros simultaneamente. Observe que, então, eles vão se deslocar sob a ação da força  $F_1$  e  $F_2$  exercidas pelo elástico, adquirindo as acelerações  $a_1$  e  $a_2$  mostradas na figura. Marque a posição onde os carrinhos colidem. Para melhor definir esta posição. Repita a experiência algumas vezes. As distâncias que o carrinho percorre são aproximadamente iguais. Então as acelerações  $a_1$  e  $a_2$  adquiridas pelo carrinho são as mesmas. Lembre-se que as massas dos carrinhos são iguais. Logo, pela 2ª lei de Newton, os valores das forças  $F_1$  e  $F_2$  que o elástico exerce sobre os carros são iguais. Portanto este resultado confirma a 3ª lei de Newton. Coloque sobre um dos carrinhos certa quantidade de areia (ou peso qualquer) de tal modo que sua massa  $m_1$  se torne duas vezes maior do que  $m_2$ . Os valores das forças  $F_1$  e  $F_2$  que o elástico irá exercer nos carrinhos serão diferentes. Lembrando-se da 2ª lei de Newton, o valor de  $a_1$  é duas vezes maior que  $a_2$ . Sejam  $d_1$  e  $d_2$  as distâncias percorridas pelos carros até colidirem. Nestas condições  $d_2$  são duas vezes maior que  $d_1$ .

Terceiro experimento: **lixa**, objetivo do experimento mostra que a força de atrito depende das superfícies, cujos objetos estão em contato. Relação com o assunto: Pelo princípio da inércia, um objeto em movimento tende a permanecer em movimento a menos que uma força o pare. Imagine um carro se movendo em linha reta com velocidade constante ao longo de uma pista plana. Em determinado instante, o motorista deixa de pisar no acelerador do carro e, através do câmbio, "corta" a conexão do motor com as rodas ("ponto morto"). O carro segue livre da força do motor que o impulsionava. Então, pelo princípio da inércia, ele nunca pararia. Mas para; sem que bata, seja freado ou alguém o empurre. A força que o faz parar vem do atrito do carro com o ar e com o chão. Visto pelo microscópio, as superfícies dos pneus e do asfalto são rugosas.

Entre as superfícies, pequenas "soldas" acontecem nos pontos de contato. Cada "solda" faz surgir uma pequena força contrária ao movimento do objeto (ou quando ele tenta sair do repouso). Aquelas forças microscópicas somadas criam uma força relevante. Esse tipo de força é comum, pois os corpos estão sempre em contato uns com os outros. Chamamos essas forças que se opõem ao movimento de forças de atrito, pois sempre fazem com que o objeto tenda a parar. É possível sentir esta força enquanto tentamos pôr um objeto em movimento. Como surge do contato entre as superfícies, essa força vai depender apenas da natureza delas e do peso do objeto (já que quanto maior a força que junta os dois objetos, mais "soldas" acontecerão). É por isso que é mais fácil empurrar um guarda roupa ou uma cômoda sobre um piso encerado do que num cimentado: o piso encerado produz "soldas" mais fracas que o cimentado.

Quarto experimento: **foguete de ar** a pretensão deste experimento era demonstrar o princípio de ação e reação. Antes de apresentar o experimento, houve a exibição de um pequeno vídeo, destacando a terceira lei de Newton. Em seguida, aconteceu uma

discussão sobre os principais pontos do vídeo, onde os alunos perceberam que a compreensão e a aplicação da terceira lei de Newton contribuem para evitar acidentes no trânsito, no trabalho, e, bem como, melhorar consideravelmente a realização de diversas tarefas no cotidiano.

Logo após a discussão, apreciamos, também, com a participação de alguns alunos, o experimento foguete de ar para a classe. Este experimento consistia em inflar a garrafa pet com ar através de um orifício localizado na tampa da garrafa introduzida numa base feita da metade de outra garrafa pet, com uma mangueira passando por outro orifício localizado a 2 cm abaixo para cima na garrafa pet base, conectada a uma bomba de bicicleta. Conforme vai inflando a garrafa, chega um momento em que a ponta da mangueira vai escapar da tampa, jogando assim todo o ar da garrafa para a base da outra garrafa e, ao mesmo tempo, arremessando a garrafa foguete para cima. Enquanto o ar é deslocado para baixo, a garrafa é deslocada para cima; ocorrendo assim a lei da ação e reação. Com isso, ficou constatado que, quando se faz força num sentido, surge, automaticamente, outra força igual de sentido contrário chamado reação. Objetivo: Constatar que, quando se faz força num sentido, automaticamente, surge outra força igual de sentido contrário chamada reação. Relação com o assunto: A terceira Lei de Newton diz que, se um corpo A exerce uma força em B, B também exerce em A uma força de mesmo módulo, mesma aceleração, porém de sentido oposto. Observa-se que o princípio estudado tem uma aplicação contínua no dia-a-dia. Levantar um objeto faz-se força sobre ele – ação – e o objeto também faz força sobre quem o levanta. Quando se empurra um carro, se prega um prego, se abre uma porta, se caminha, se escreve se carrega uma mala, se enche uma bola, se joga uma pedra, etc., fazemos uma força sobre estes objetos e estes exercem uma força contrária.



Fonte própria.

#### 4.-Resultados das análises.

Tendo como objetivo conhecer, minimamente, o perfil do aluno e perceber as mudanças ocorridas nas concepções e expectativas dos educandos em relação à matéria Física e o ensino de Física, foram aplicados dois questionários; um antes da

intervenção, constando de dez questões, e outro após a intervenção, também constando de dez questões pedagógicas.

Questionário aplicado antes da realização dos experimentos: Como você vê a disciplina de Física? Motivo pelo qual respondeu a determinada alternativa anterior? Você acha importante aprender Física? Quanto aos conteúdos ensinados na disciplina? Quanto ao seu interesse e/ou vontade em aprender Física? O que você acha das aulas de Física? Você consegue entender os conteúdos de Física? Qual o motivo pelo qual você não entende? Você já presenciou um experimento físico durante uma aula? Você vê alguma relação entre a Física e o seu cotidiano?

Questionário aplicado após a realização das oficinas com experimentos: Houve alguma mudança no seu comportamento após o trabalho com o experimento? O que você achou dos experimentos? Você acha importante aprender Física? Quanto aos conteúdos ensinados na disciplina durante estas aulas? Quanto ao seu interesse e/ou vontade de aprender Física? O que você achou das aulas de Física? Você conseguiu entender os conteúdos de Física? Ao ver um experimento físico o conceito apresentado ficou mais compreensível? Há relação entre a Física que você presenciou nas oficinas e o seu cotidiano? Você gostaria que a Física do Ensino Médio fosse teórica, mas com experimentos práticos voltados para o cotidiano do aluno? Participação geral dos alunos do CEPVI na Pesquisa

Quadro 2 - Questionário respondido pelos alunos do Colégio Paulo VI.

Número de Turmas	Número de Alunos das Turmas	Número de Alunos Participantes	Percentual de Participação das Turmas
04	139	139	100%

Fonte própria.

O quadro acima informa quantas turmas de estudantes do Ensino Médio Regular do CEPVI participaram da investigação, o número de alunos previstos e o total de alunos correspondente ao percentual que esse efetivamente representou em relação ao número de alunos das quatro turmas do 1º ano. Considerou-se relevante o percentual de participação das turmas uma vez que todos os integrantes da turma demonstraram grande interesse de participarem do trabalho de investigação do início ao fim. É possível fazer uma análise comparativa entre os dois momentos (antes e após a intervenção) a respeito dos resultados da pesquisa dos alunos.

#### 4.1.-Tabelas Comparativas.

Tabela 01 - Comparação entre a visão dos alunos sobre a matéria Física / Houve alguma mudança no seu comportamento após o trabalho com o experimento.



	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Muito difícil	78,5	2,9
Difícil	12,9	45,3
Fácil	8,6	51,8

Fonte própria.

A tabela mostra que 78,5 % dos alunos das quatro turmas pesquisadas acham a disciplina Física muito difícil e 12,9 % acham difícil. Percebe-se, através das suas justificativas, que existe uma série de fatores que contribuem para isso. Dentre os quais, podemos destacar as dificuldades encontradas por eles no processo ensino/aprendizagem da Física vivenciada, desde o ensino fundamental, onde se estudou pouca coisa de Física; o modo como a disciplina é apresentada e trabalhada, onde o conhecimento físico é mostrado dissociado da realidade deles, essencialmente composto por um conjunto de fórmulas “sem significância” para o aluno; a falta de objetividade com que as teorias são introduzidas nas aulas; falta de material didático adequado; falta de atividades experimentais para facilitar a compreensão dos conceitos físicos e dificuldades nos cálculos matemáticos.

A maioria desses alunos são oriundos de escolas da zona rural e chegam, ao Ensino Médio, tendo uma grande dificuldade na leitura, na interpretação e no raciocínio exigido pela Física. Perdem, assim, o interesse e a motivação pela disciplina. Somente 8,6 % dos entrevistados acham a disciplina fácil por gostar de cálculos e também reconhecer a importância da Física no dia-a-dia e na continuação de seus estudos. Houve uma mudança muito significativa com relação à visão do aluno com a disciplina Física. O resultado denota que após a realização dos experimentos, mais da metade dos alunos já consegue achar a disciplina fácil, visto que antes apenas 9% afirmavam isso. Houve também uma queda expressiva no número de alunos que achavam a disciplina difícil e apenas um pequeno percentual ainda a acham muito difícil.

Tabela 02 - Comparação entre Motivo pelo qual respondeu à determinada alternativa anterior / o que você achou dos experimentos.

	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Não entende	24,5	59,7
Não gosta	6,5	0,1
Não consegue entender os cálculos	64,7	40,2
Outros	4,3	

Fonte própria.

A tabela 02 está relacionada com os resultados obtidos na primeira tabela, 64,7 % dos entrevistados acham a Física difícil porque não conseguem realizar os cálculos matemáticos. Percebe-se, com isso, que esses alunos chegam ao Ensino Médio sem o domínio básico suficiente para fazer os cálculos que são imprescindíveis na Física, tornando isso um obstáculo nos seus estudos. E 24,5 % acham difícil porque não entendem o conteúdo das aulas. Nota-se que os recursos utilizados nas aulas devem integrar-se com a tecnologia atual para ajudar, não somente nos cálculos, mas, também, na relação conteúdo e prática diária. Somente um pequeno percentual acha que a Física é difícil, porque não gostam, não revelando os motivos pelos quais não gostam da disciplina. Observou-se que, mesmo depois da intervenção, 40,2 % dos alunos não gostam da Física, porque não conseguem fazer os cálculos matemáticos. E, 59,7 % continuam não entendendo a Física.

Tabela 03 - Você acha importante aprender Física?

	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Sim	86,3	87
Mais ou menos	13,7	13
Não		

Fonte própria.

A terceira tabela revela que uma grande maioria dos alunos entrevistados acham importante aprender Física. Houve coerência com a pergunta do primeiro gráfico, pois assim se poderia identificar a opinião dos alunos dessa escola. Cerca de 86,3 % responderam afirmativamente a essa pergunta, que indica que, mesmo os alunos que responderam que acham difícil a disciplina Física na primeira pergunta da tabela 01, entendem e reconhecem que é uma disciplina importante e é preciso aprendê-la.

Tabela 04 - Quanto aos conteúdos ensinados na disciplina durante estas aulas

	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Há relação com o dia-a-dia	3,6	72
Há pouca relação	38,8	23
Não há relação	57,6	5

Fonte própria.

Embora 86,3 % dos alunos, na tabela, achem importante estudar Física, 38,8 % não percebem a relação do assunto com o dia-a-dia. A falta de conexão com o cotidiano torna o conteúdo sem sentido. A tabela mostra que 72% dos alunos disseram que o conteúdo estudado durante as aulas teve relação com o dia-a-dia. Percebemos um aumento, pois antes dos experimentos apenas 3,6% responderam que o conteúdo tinha relação com o dia-a-dia.

Tabela 05 Quanto ao seu interesse e/ou vontade em aprender Física

	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Muito	66,2	87,0
Regular	28,8	10,8
Pouco	5,0	2,2

Fonte própria.

Houve um notável aumento no interesse em aprender Física! No primeiro questionário 66,2% tinham interesse pela disciplina. A tabela acima mostra que, para 87% dos alunos, o interesse aumentou.

Tabela 06 - O que você acha das aulas de Física?

	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Cansativas	14,4	3,6
Pouco atrativas	23,7	5,7
Atrativas	67,9	90,7

Fonte própria.

Sobre a questão da atratividade das aulas de Física, observamos que 90% dos alunos acham as aulas atrativas. Temos um aumento de 30% sobre a quantidade de alunos que encaravam as aulas como atrativas no primeiro questionário

Tabela 07- Você consegue entender os conteúdos de Física?

	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Com facilidade	13,7	49,6
Com dificuldade	77,0	48,9
Não entende	9,3	1,5

Fonte própria.

De acordo com a tabela, a porcentagem de alunos que aprendem os conteúdos com facilidade aumentou de 13,7 % para 48,9 %! O resultado mostra que a maioria atribuiu seu entendimento à disciplina à maneira como os conteúdos foram trabalhados, indicando, assim, que os experimentos contribuíram significativamente para o ensino/aprendizagem.

Tabela 08 - O motivo pelo qual você não entende?

%	Antes da intervenção	Depois da intervenção

Maneiras como os conteúdos são trabalhados	78,4	60,5
O professor não transmite de forma clara	21,6	39,5

Fonte própria.

A tabela oito mostra que o professor não transmite de forma clara o conteúdo, aumentando de 21,6 % antes da intervenção para 39,5 % depois da intervenção, parece haver uma incoerência.

Tabela 09 - Você já presenciou um experimento físico durante uma aula / Ao ver um experimento físico o conceito apresentado ficou mais compreensível?

	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Sim	24,4	87,4
Não	75,6	12,6

Fonte própria.

A tabela acima mostra que a grande maioria dos alunos, 75,6%, até então não tinham presenciado um experimento. E mostra também que, para 87,4 % dos alunos, ao ver um experimento físico, o conceito apresentado ficou mais compreensível.

Tabela 10- Você vê alguma relação entre a Física e o seu cotidiano?

	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Sim	56,4	85,0
Não	43,6	15,0

Fonte própria.

Na tabela acima, é possível fazer uma análise comparativa entre os dois Momentos (antes e após a intervenção) a respeito da concepção alunos com relação à física e ao cotidiano. Observa-se que houve um aumento significativo de 28,6% no percentual: antes da intervenção 56,4% achavam que a física tinha uma relação com o cotidiano, após a intervenção 85,0%. Conseqüentemente houve uma queda no percentual de 28,6% em não considerar a sua relação com o cotidiano: antes da intervenção 43,6% não viam relação da física com o cotidiano, após a intervenção apenas 15,0%.

Tabela 11- Você gostaria que a Física do Ensino Médio fosse teórica, mas com experimentos práticos voltados para o cotidiano do aluno?

	Antes da intervenção %	Depois da intervenção %
Sim		96,4

Não		3,6
-----	--	-----

Fonte própria.

A tabela acima mostra que 96,4% gostariam que a Física do Ensino Médio fosse teórica, mas com experimentos práticos voltados para o cotidiano do aluno.

Participação dos Professores do CEPVI na Pesquisa

Quadro 3 - Questionário respondido pelos alunos do Colégio Paulo VI.

Número de Professores de FÍSICA do CEPVI	Número de Professores Participantes	Percentual de Participação dos Professores
3	3	100 %

Fonte própria.

A tabela mostra o número de prof. do quadro efetivo da entidade, o número de participantes e o percentual de participação correspondente ao número total de prof.

4.2.-Entrevista aplicada aos professores de Física do Colégio Est. Paulo VI.

Tendo como objetivo conhecer minimamente o perfil do professor, sua visão sobre o uso de experimentos em suas aulas de Física, planejamento, técnicas, métodos e metodologias; a entrevista foi composta de 16 questões, sendo 13 objetivas e 03 questões subjetivas. Possui curso superior? Há quanto tempo trabalha no Ensino Médio? Há quanto tempo leciona para o 1º ano? O senhor participou de algum curso de formação continuada nos Últimos 5 anos? Como o senhor planeja as suas atividades? As atividades que o senhor elabora têm referências com as anteriores, continuidade, o aluno conta com sua ajuda no momento em que estão desenvolvendo? Qual é o tipo de metodologia que o senhor utiliza? O senhor já utilizou experimentos como recurso didático? Em sua opinião, as atividades usadas na sua disciplina Física, empregando a experimentação como ferramenta pedagógica, conseguem melhorar significativamente o aprendizado dos estudantes do CEPVI? Quando o senhor depara com um experimento do livro didático, como é seu comportamento em relação às respostas contidas no livro e as produzidos pelos alunos? Em sua opinião, você se considera preparado para aplicar experimentos como fonte de pesquisa das suas atividades escolares na disciplina Física? Com que frequência o senhor utiliza atividades de cálculo com seus alunos? A escola tem projetos pedagógicos que visem o avanço do aprendizado do aluno no seguimento da experimentação de Física? A escola tem projetos pedagógicos que visem o avanço do aprendizado do aluno no seguimento de Matemática? Quais as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno nas suas aulas de Física? Como acontece a avaliação em suas aulas de Física?

4.2.1.-Da organização da entrevista.

A entrevista foi agendada conforme a disponibilidade dos professores, durante as ACs, que é o momento em que os professores de Física se reúnem com os outros professores das áreas afins para fazerem o planejamento semanal das disciplinas. Foi feita a gravação da entrevista em seguida a análise das questões dos três professores que, por impessoalidade, os denominaremos P1, P2 e P3.

Questões 1, 2 e 3. O professor P1 é Licenciado em Física, possui especialização em metodologia do Ensino de Física, especialização em Mídias na educação e Tics. Leciona Física, há 11 anos, como professor efetivo da rede pública estadual da Bahia. Trabalha, atualmente, no colégio em que foi feito essa entrevista, em regime de vinte horas/aulas semanais. O professor P2 é licenciado em Biologia, com especialização em Tecnologias da informação e comunicação, biólogo aposentado. Também é professor efetivo da rede pública estadual da Bahia. Leciona Física e Biologia na mesma escola, há 4 anos, em regime de vinte horas/aulas semanais. O professor P3 é graduado em Economia, com larga experiência no ensino da Matemática. Leciona a disciplina Física e Filosofia no mesmo colégio, em regime de vinte horas/aulas semanais. Já lecionou em Colégios particulares no Estado de Minas Gerais.

Questão 4. O professor P1 participou de dois cursos de formação continuada nos últimos cinco anos. Já os professores P2 e P3 não participaram. Questão 5. O professor P1 planeja nas ACs e também leva em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos. O professor P2 planeja nas ACs, também leva em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos, valoriza os conteúdos historicamente construídos e contidos no livro didático. O professor P3 planeja nas ACs, também leva em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos, valoriza os conteúdos historicamente construídos e contidos no livro didático e afirma que acontecem mudanças no momento da aplicação.

Questão 6. Os professores P1, P2 e P3 afirmam que as atividades elaboradas têm continuidade e obedecem a uma sequência didática. Questão 7. Os professores P1, P2 e P3 afirmam que desenvolvem o pensamento reflexivo, que a mensagem transmitida pode ser contestada e pesquisada e que utilizam a exposição verbal ou aula espositiva como metodologias em sala de aula. Questão 8. Os professores P1 e P2 afirmam que sim, o e professor P3 afirma que nunca utilizou experimento em suas aulas.

Questão 9. Os professores P1 e P2 afirmam que sim, que as experiências servem como ferramenta pedagógica e melhora, significativamente, a aprendizagem dos alunos do CEPVI. Já o professor P3 não respondeu. Questão 10. Os professores P1 e P2 afirmam que valoriza a interpretação do aluno e compara as respostas, discutindo-as. O professor P3 afirma que valoriza a interpretação do aluno quando depara com um experimento contido no livro didático. Questão 11. O professor P1 afirma que sim. Os Professores P2 e P3 responderam que não.

Questão 12. Os professores P1, P2 e P3 afirmam que sempre utilizam atividades com cálculos em suas aulas. Questões 13 e 14. Os professores P1, P2 e P3 afirmam

que a escola não tem projetos pedagógicos que visem o avanço do aprendizado do aluno no seguimento experimentação e Matemática.

Questão 15. O professor P1 afirma que os alunos têm dificuldades em entender as teorias, não conseguem relacionar a teoria com a prática do cotidiano e apresentam dificuldades nas atividades envolvendo cálculos. O professor P2 afirma que os alunos têm dificuldades em entender as teorias e apresentam dificuldades nas atividades envolvendo cálculos. O professor P3 afirma que os alunos apresentam dificuldades nas atividades envolvendo cálculos. Questão 16. Os professores P1, P2 e P3 afirmam que utilizam a prova escrita, o trabalho individual e em grupo e pesquisa como forma de avaliação.

## **5.-Conclusão.**

As atividades experimentais só irão exercer efetivamente o seu papel quando associadas à teoria, propiciando um melhor entendimento e facilitando a compreensão do aluno. Assim, eles terão oportunidade de observar o fenômeno, constatar suas causas e efeitos e tirar suas próprias conclusões, com base nos conteúdos estudados. É importante ressaltar que os experimentos são atividades que demandam muito trabalho e tempo e o professor precisa preparar tudo com muito cuidado. Exige dedicação, estudo e paciência, uma vez que os experimentos devem ser testados várias vezes antes de serem apresentados para a classe. Não se deve esperar que experimentos, por si só, expliquem toda a fundamentação teórica que envolve os conteúdos da disciplina.

O ideal é que um sirva para reforçar o entendimento do outro. Assim, com base em todos os resultados mostrados nas tabelas e gráficos, percebe-se que houve uma mudança considerável nas opiniões dos alunos sobre a disciplina de Física apresentadas antes e depois da intervenção. Porém, o aluno não conseguirá dominar todos os conceitos apenas através dos experimentos, mas as informações que estas atividades oferecem, poderão estruturar o processo de produção do conhecimento. De acordo com os relatos dos alunos, a dificuldade em aprender Física também está fortemente associada aos cálculos matemáticos e a aplicação de equações para resolução de problemas. O que de fato foi percebido durante a intervenção pedagógica e na correção das atividades. Muitos deles possuem dificuldades para resolver, por exemplo, as quatro operações matemáticas básicas, codificar e decodificar símbolos e principalmente estabelecer relações de transitividade entre os conhecimentos adquiridos e os novos conhecimentos.

Não se pretende, com esse trabalho, realizar mudanças com relação aos conteúdos de Física, mas contribuir para que a aprendizagem aconteça de forma mais atrativa, minimizando, assim, o problema da aversão à Física pelo aluno.

Os resultados ainda esclarecem que, com a experimentação a serviço da aprendizagem do aluno, sobretudo, os experimentos, o CEPVI garantirá aos seus alunos uma educação de qualidade, em que o alunado poderá ter maiores

possibilidades de ser bem sucedido nos principais exames nacionais da qualidade da educação brasileira, tais como o ENEM, AVALIE e as Olimpíadas de Física, que acontecem todos os anos em todo o país.

Ainda que dezesseis encontros seja pouco tempo para se avaliar esse trabalho com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, os resultados com os instrumentos de coleta de dados sugerem que o uso de experiências como recurso auxiliar no ensino de Física são alternativas válidas que aproximam o ensino de Física ao cotidiano dos alunos, facilitando a aprendizagem de conceitos físicos e a inserção social do aluno. As entrevistas com os professores mostraram que no exercício de sua prática pedagógica eles buscam por metodologias mais adequadas para estabelecer condições favoráveis para que exista o aprendizado, e passam por reflexões profundas sobre a sua atual prática forçando a constantes mudanças. Como afirma Paulo Freire: na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Percebeu-se a mudança começou acontecer na prática pedagógica dos professores pesquisados, visto que adotam uma metodologia que propicia condição para que o aluno parta de suas experiências, seus conhecimentos prévios para desenvolver com menos traumas as competências e habilidades. Diante das recomendações para trabalhar melhor experimentos apresentados abaixo, espera-se estar contribuindo para um maior desempenho do profissional da educação, que se encontra engajado no processo de mudança educacional.

Frente às dificuldades detectadas nos alunos do 1º Ano do Ensino Médio do CEPVI, com relação à Disciplina Física, apontam-se aqui algumas recomendações que poderão estimular e desenvolverem a aprendizagem do aluno, enriquecendo-a: Trazer situações práticas, que envolvam a vida diária do aluno para a sala de aula, discutindo sua relação com os conteúdos da disciplina; Incentivar o aluno a conhecer e manusear objetos e/ou materiais que são necessários para a realização de atividades relacionadas aos conteúdos da disciplina Física; Utilizar DVD's com Filmes e/ou outros recursos que estimulem a atenção do aluno e despertem o seu interesse; Valorizar o trabalho com experimentos simples (materiais de baixo custo) que estejam ao alcance de todos, desfazendo a crença de que só é possível a realização de experimentos em laboratórios muito bem aparelhados; Incentivar os alunos para que eles possam criar algum tipo de experimento, relacionando-o com o assunto estudado; Permitir que os alunos possam trazer algum tipo de experimento que viram na televisão, internet, jornal, revista ou qualquer outra fonte de informação, expliquem o seu funcionamento e a sua relação com algum conteúdo estudado em classe. Todas as atividades, aplicadas para as Leis de Newton, podem ser adequadas para outros assuntos da Mecânica, bem como todos os outros conteúdos da disciplina podem ser trabalhados em associação com as Oficinas.



## 6.-Bibliografia.

- Axt, R., Moreira, A. (1991). O ensino experimental e a questão do equipamento de baixo custo. *Revista de Ensino de Física*, vol. 13.
- Baptista, J.P., Ferracioli, L. (1999). A Evolução do Pensamento sobre o Conceito de Movimento. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 21 nº 1.
- Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Giordan, M. (1999). O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química Nova Escola*, nº 10.
- Lopes, J.B. (2004). *Aprender e Ensinar Física*. Fundação Calouste Gulbenkian. São Paulo. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- Moreira, M.A. (1999). *Teorias de Aprendizagem: A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel*. p. 151 a 164. São Paulo: EPU.
- Pietrocola, M. (2001). *Ensino de física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Santos, D.A. (1996). *Experiências de física na escola*. Passo Fundo: Editora Universitária.
- Teixeira, M. M. (2017). *Força e Atrito*. In. Disponível. <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/fisica/forca-atrito.htm>.

## **Conceitos sobre história e discapacidade.**

*(Concepts about history and disability)*

**Claudia De Barros Camargo**  
**Antonio Hernández Fernández**  
Universidade Jaén, Espanha

*Páginas 141-153*

*Fecha recepción: 1-02-2017*

*Fecha aceptación: 30-03-2017*

### **Resumo.**

Vamos começar com a história da educação especial, nos principais grupos de deficiência (surdos, cegos, deficientes mentais), mencionando os mais importantes autores como Fray Pedro Ponce de León ou Pestalozzi, entre outros, analisando suas contribuições. Continue com as instituições, que aparecem no século XIX, encontramos autores como Pinel e Esquirol, que tentam melhorar as suas condições, então vamos nos concentrar na assistência médica e educacional no século XX, em que damos um passo modelo médico modelo pedagógico, a mudança na concepção da educação especial até o final de necessidades educacionais especiais, que foi o Relatório Warnock que mudou a base para definir as desvantagens e prática da integração, com foco no tipo resposta que a escola deve dar às crianças com necessidades educativas especiais, sendo estas as adaptações curriculares.

**Palavras-chave:** educação especial; surdo; cego; deficiência intelectual; a educação inclusiva.

### **Abstract.**

Let us begin with the history of special education in the main disability groups (deaf, blind, mentally handicapped), mentioning the most important authors as Fray Pedro Ponce de León or Pestalozzi, among others, analyzing their contributions. Continue with the institutions, which appear in the nineteenth century, we find authors like Pinel and Esquirol, who try to improve their conditions, so we will focus on medical and educational assistance in the twentieth century, where we take a step model medical pedagogical model, change In the design of special education until the end of special educational needs, which was the Warnock Report which changed the basis for defining the disadvantages and practice of integration, focusing on the kind of response that the school should give to children with special educational needs, these being the curricular adaptations.

**Keywords:** special education; Deaf; blind; intellectual disability; inclusive education.

## **Introdução.**

O conceito de educação especial sofreu uma mudança significativa na atualidade. Um notável progresso foi observado em termos de atitude da sociedade para com a atenção que merecem os sujeitos que apresentam necessidades de uma educação especial. Assim como, os que se referem à teoria e aos métodos de avaliação, intervenção e a organização dos serviços pertinentes.

As crianças com incapacidades eram consideradas indignas de viver, e eram jogados no Monte Taijeto em Esparta, ou jogados pela rocha Tarpeia em Roma (extremo sul do Monte Capitólino). Para falar sobre os alunos com necessidades específicas de apoio educativo, passou um longo período de tempo. E na Idade Média, aqueles que de alguma forma eram considerados anormais, foram esquecidos ou rejeitados e até mesmo temidos.

O caminho para a Renascença traz um tratamento mais humano para o coletivo de pessoas marginalizadas. E partindo das ordens religiosas consistiu em um passo a frente para considerar os deficientes como pessoas, neste caso, a atenção educativa se inicia melhor com os deficientes sensoriais do que com os mentais. Data histórica é o século XV, quando se criou o Hospital D'inocentes, pelo Fray Gilavert Jofre em Valência Espanha, como um refúgio para os "inocentes". Durante os séculos XVI, XVII e XVIII a atenção se centrou nos surdos, cegos, mudos e de preferência minusvalias sensoriais. E Tivemos que esperar ao final do século XVIII para discutir a deficiência mental. A evolução, no entanto, não é igual em todas as deficiências.

## **Surdos.**

Pedro Ponce de León (1520-1584). Monge católico criou a primeira escola para surdos no Mosteiro de San Salvador de Oña, perto de Madrid Espanha, onde lecionou até a sua morte. Ele ensinou os surdos-mudos a falar. Pedro Ponce de León, por primeiro ensinou aos surdos-mudos a escrever utilizando a técnica de apontar o dedo para o objeto que tinha o nome do que estava sendo estudado. E em seguida, fez-lhes repetir as palavras com os órgãos vocais os nomes correspondentes aos objetos. Ele foi o inventor desta arte, cada aluno racionava muito bem. Escreveu seus métodos e resultados, mas sua obra foi destruída pelo fogo, deixando alguns vestígios de escritos. Apesar de seu sucesso e publicidade favorável a ele e a sua obra, mesmo assim ele morreu na solidão.

Pedro Ponce estabeleceu a relação causal entre a surdura e o mutismo, dando início na Espanha os primeiros ensaios para a educação de surdos-mudos. Sendo descrito em sua obra "*Doutrina para os surdos-mudos*", que apresenta o método oral, que foi criado para fazer falar o surdo-mudo.

Juan Pablo Bonet (1570 -1633). Nascido em 05 de Janeiro de 1570 em Torres del Castellar (Zaragoza -Espanha) e morreu em 02 de fevereiro de 1633 em Madrid - Espanha. Juan Pablo Bonet, no século XVII, desenvolveu o Método Oral exposto em

sua obra "*Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*", o método não é apenas verbal, mas gestual.

Charles Michel de L'Épée (1712-1789) nasceu em Versalhes, França. Foi padre por 25 anos, e mais tarde se interessou no ensino de surdos. Em 1760, ele começou a ensinar os surdos em Paris em Truffaut, em 1762. Ele viveu com eles, atendendo a suas necessidades físicas, alimentando-os, vestindo-os e educando-os. Em 1776, ele publicou o livro "*Instrucciones para los Sordos y Mudos usando el Método de Signos*". Ele também escreveu um dicionário primário. Ele foi famoso em toda a Europa por seu trabalho com surdos-mudos. L'Épée corrige a dactilologia de Pereira (1715-1780), através de uma abordagem abrangente para o ensino de leitura e escritura. Sistematiza uma linguagem mímica que permite a comunicação manual entre os surdos-mudos. Ele foi o criador da primeira escola pública na França para a educação dos surdos-mudos, perpetrou que todo o mundo acreditasse na possibilidade de educar o surdomudo. E esta a escola foi transformada em 1791 no "Instituto Nacional de Surdomudo".

Abbe Roch Sicard (1742-1822) foi nomeado pelo Arcebispo de Burdeos, para que aprendesse de L'Épée a ser professor de surdos, e mais tarde foi eleito diretor do colégio. Sicard fundou a Escola para Surdos em Burdeos - França, em 1782. Em 1792, devido aos massacres da Revolução Francesa de Setembro, Sicard foi preso e quase perdeu a vida. Ele foi preso por dois anos, e durante o tempo que esteve na prisão ele escreveu o livro "*La Teoría de los Signos*", um elaborado dicionário de signos (língua de sinais).

Johann Konrad Amman (1698-1774). Ele era um médico, que além disso, estava interessado em educar os surdos e mudos. Ele só trabalhou com jovens entre 08 e 15 anos. Ele queria que seus alunos tivessem "uma bela voz, clara, e que controlassem bem a tonalidade. "Ele aprendeu que eles "podiam sentir as vibrações de sua voz," colocava "suas mãos na sua garganta quando dava aula". Ele também fazia com que seus alunos utilizassem espelhos para a prática de discurso. A leitura labial também era uma parte importante da conquista da linguagem oral. Ele publicou dois livros, um escrito em latim em 1692 e outro em 1700 chamado de "*Un Discurso de Disertación*".

Samuel Heinicke (1727-1790) fundou a primeira escola para surdos em Alemanha. Ele defende o método oral contraposição do método mímico. Seus métodos eram estritamente orais. Completamente oposta na linguagem de signos. Tornou-se interessado no surdo depois de conhecer um jovem surdo-mudo, e, após de ter lido o livro de Amman "*El sordo hablador*", começou a ensinar a esse jovem, onde foi muito bem sucedido, pois o jovem aprendeu a falar e a escrever. Ele estava tão ilusionado que decidiu ensinar a outros alunos surdos a entender a linguagem oral, assim como, a comunicação escrita. Em 1778, fundou sua primeira escola Oral para Surdos na Alemanha. Ele é conhecido como o padre do Método Alemão.

Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809), nacido em Horcajo de Santiago, Cuenca (Espanha), escreveu a obra "*Escuela española de sordomudos o arte de enseñar a hablar y escribir el idioma español*", e nesta obra aporta a primeira historia da educação de surdos, assim como, seu interesse em conhecer a origem e as causas da surdidade, entre outras questões.

Como podemos ver as primeiras experiências de educação com crianças com deficiências, referem-se primeiro a mudos e depois ao surdo-mudos, com métodos globais e desvinculada a educação geral.

**Pedro Ponce de León** (1520-1584). Monge católico criou a primeira escola para surdos no Monastério de San Salvador de Oña.

**Juan Pablo Bonet**, no século XVII, difundiu o Método Oral através de sua obra "Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos", método não só oral, mas sim gestual.

**Lorenzo Hervás y Panduro** (1735-1809), escreve sua obra: "*Escuela española de sordomudos o arte de enseñar a hablar y escribir el idioma español*".

## Cegos.

Valentin Haüy (1745-1822), no século XVIII, adota a escrita em relevo, criado em 1784, o primeiro "Instituto de Jovens Cegos" onde os ensinou a ler usando letras de madeira. Proclama que os cegos são educáveis. Um sentido pode ser substituído por outro, substituindo a vista pelo tato.

Louis Braille (1809-1852), no século XIX, aluno de Haüy, cria o Sistema de Lecto-Escritura sobre a base de pontos em relevo, conhecido como sistema braile.

Samuel Gridley Howe (1801-1876). Foi Diretor da Escola de Massachusetts para Cegos. Ensinou uma criança surda-cega a falar mediante a um alfabeto manual. Em 1864, Howe e outros homens importante da época pediram à criação de uma escola para surdos no estado. Foi à primeira influência para a criação da Escola Perkins em Watertown, Massachusetts (Estados Unidos).

**Valentin Haüy** (1745-1822) no século XVIII adota a escrita em relevo. E cria em 1784 o primeiro "Instituto de Jovens Cegos". Onde os ensinamentos aconteciam utilizando letras escritas em madeiras.

**Louis Braille (1809-1852)**, no século XIX, foi aluno de Haüy, seguindo sua linha criou o sistema de leitura e escritura com o tato para cegos, sobre a base de pontos em auto relevo. Que logo passou a ser conhecido como Linguagem Braille.

No que diz respeito aos cegos, as ações empreendidas foram em menor número, ainda que, dentro da mesma opção da educação sensorial, há também uma resposta para eles.

### **Deficientes Mentais.**

No século XVII e no século XVIII, os deficientes mentais viviam com suas famílias ou em hospitais.

Vicente de Paül (1581-1660) nasceu em 24 de abril de 1581 em Pouy, uma cidade na região das Landas, no sul da França, e morreu em 27 de Setembro de 1660. Vicente foi o primeiro que tenta instruir a um grupo de Deficientes Mentais, dando início a fundação do "Instituto de Saint Lazare".

Philippe Pinel (1745-1826) se interessou por tratamento médico de pessoas com atraso mental nas instituições de Bicêtre e de Salpêtrière. Com sua experiência nesses centros começaram a estabelecer os fundamentos bases de terapia ocupacional, e a capacitação profissional para as pessoas com enfermidades mentais.

Os deficientes mentais estavam presos com correntes e eram tratados como escravos. Pinel chega e libera todos os pacientes das correntes internados na instituição de Bicêtre que eram todos homens, e na instituição Salpêtrière que eram todas as mulheres. "Através de sua experiência assevera que tanto o "idiota", como os dementes", não podiam ser educados, no entanto, exige um tratamento moral e mais humano, e propõe uma terapia ocupacional.

O Humanismo teve seu prelúdio à origem nasceu dessa mudança de atitude e de interesse para o retardo mental. Assim como, as ideias reformistas sobre o tratamento de deficientes mentais. A partir da ilustração até a Revolução Francesa, se produziram avanços importantes no campo dos surdos e dos cegos. Dessa forma, se consideram suscetível para a educação, pois, foi um impulso para todos aparecendo um tipo de interesse pela educação de crianças com traços mentais e resultando em um significativo progresso na educação de pessoas com deficiência sensorial. Isso nos permite começar a falar sobre o ressurgimento de Educação Especial, no século XVI.

Um ponto importante do ressurgimento da Educação Especial seria incorporar também as contribuições da filosofia de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), cujas

ideias foram aplicadas para a educação dos "retrasados". Rousseau desenvolveu a educação naturalista desde que a criança nascia até que fosse um adulto.

Outra contribuição importante é a de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827), que criou na Suíça o "Instituto de Iverdun" para crianças infelizes, com uma educação baseada em: observação, desenho, exercícios de linguagem, que serviu de base para a Educação Intuitiva.

A Escola de Pestalozzi começou com cinquenta crianças, sendo o trabalho e a ação princípio do fundamento da aprendizagem. Pois nosso protagonista não estava plenamente consciente de estar realizando uma reforma na pedagogia da educação. Em Nueholf os meninos cultivavam, e as meninas cuidavam do jardim. Enquanto trabalhava, Pestalozzi incutia o sentido da observação, lhes corrigia sua linguagem, referindo as histórias e parábolas, além disso, lhes ensinava a somar, a contar, subtrair, multiplicar e a dividir. Ele tratava de ser pai, professor e amigo.

Pestalozzi não perdia tempo, praticava um ensino sistemático bem processado. Ele procurava que as crianças aprendessem cada coisa com o sentido correspondente, explicando o porquê das coisas, e não só fazer estas mesmas coisas apenas para torná-las realidade. Este foi o seu método de ensino, as bases da pedagogia moderna estava sendo criada em su fazenda chamada "*Nueholf*".

Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782 - 1852), nascido em Turingia, na Alemanha, e foi o discípulo direto de Johann Heinrich Pestalozzi, profundo inovador da pedagogia. Fröebel complemento brilhantemente às teorias de seu professor e criou o primeiro kindergarden (jardim de infância) para crianças de pré-escolares. Onde introduziu: *Los Dones de Fröebell*, o jogo; nos centros de interesse. Ele tentou educar as crianças pequenas através da manipulação e estimulação sensorial, incluindo crianças atípicas.

Todo o movimento moderno do jardim da infância foi concebido em torno de doutrinas froebelianas. Fröebel foi o precursor da "Escola Nova" e dos "métodos ativos" e em seu livro "A Educação do Homem", publicado em 1826, deixou preceitos que ainda estão absolutamente vigentes, de como a educação deve ser um processo criativo do auto-desenvolvimento. "O professor deve dirigir, direcionar, sem prejudicar a natureza do aluno". Os Métodos ativos, que cuja concepção participou também fundamentalmente Rousseau e que tomou sua forma definitiva com o educador norte americano John Dewey (1859-1952), onde se baseia no respeito e na estimulação de toda a personalidade da criança. O incentivo é para que possam tomar suas próprias decisões. A escola, assim concebida, é transformada em um verdadeiro laboratório, cujo objetivo é de uma melhor integração entre o ser humano e a sociedade.

Os autores Fröebel e Pestalozzi, se baseiam na educação com alguns princípios novos, que seriam:

-**Socialização:** que desenvolve aspectos da comunicação com os outros.

-**Auto-educação:** onde cada um se educa de acordo com as suas características.

-**Atividade:** o sujeito se educa dês de suas próprias atividades.

-**Globalização:** forma em que se apresenta o sujeito frente à realidade, à percepção é de forma global. Eles trabalham com as crianças abandonadas.

**Vicente de Paúl** (1581-1660) é o primeiro a tentar instruir um grupo de Deficientes Mentais.

**Philippe Pinel** (1745-1826). Com a sua experiência nos centros começou a disseminar as bases para terapia ocupacional, e a instrução profissional para pessoas com enfermidades mentais. A Pinel se deve a liberação das correntes dos pacientes internados.

### Século XIX: As Instituições.

Os deficientes mentais recebem um melhor atendimento no tratamento médico-educacional, já que são identificados como tais. O século XIX é o das instituições, que se abrem muito mais para os deficientes mentais. Os avanços na medicina, e nas ciências humanas apresentam uma maior influencia na compreensão da deficiência mental. A medicina serve para buscar um tratamento e as ciências humanas influenciam neste tratamento educativo. A sociedade toma ciência dos cuidados para com as pessoas com deficiência, embora seja, mais uma atenção assistencial do que educativa.

Jean Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), discípulo de Pinel, em 1818, em seu "Dicionário de Ciências Médicas" abordou a distinção entre o *idiota e a demência*, referindo-se a pessoas que têm atraso mental por não haver desenvolvido sua inteligência. E demência, o que se refere às pessoas com doenças mentais, fazendo uma distinção entre as diferenças dos doentes mentais e deficientes mentais, e diferença entre *amenencia* (retardo mental) e *demência* (perda intelectual), no qual distingue dois níveis de retardo mental: *imbecilidade*: retardo mental leve, podendo ser educado; *idiocia*: retardo mental grave, não suscetível de educar.

Da importância para a herança e ao papel da mãe, da relação da mãe com o filho, e a vida que esta sendo levada, porque tudo isso influencia no desenvolvimento mental da criança.

Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), discípulo de Pinel, dedicou grande parte de sua vida ao trabalho com crianças surdas no Instituto de Surdos em Paris, sua popularidade é devido ao fato de ter feito o estudo da criança selvagem de Aveyron. Todas estas contribuições, e tantas outras mais, que poderíamos referenciar, são considerados, dês do ponto de vista histórico, como precursor da intervenção em



transtornos do desenvolvimento médico, pois ele realizou importantes investigações educativas. Seu legado pedagógico está contido no livro "O Menino Selvagem", um produto da observação e tratamento educacional levado ao longo de cinco anos com Victor. Ele inicia a educação de Victor com o desenvolvimento da inteligência a partir da estimulação sensorial. Ele acreditava que Victor não era um "idiota", apresenta um atraso porque foi isolado da sociedade. Ele conclui que é importante que o indivíduo viva em sociedade e se relacione para que haja uma educação. Em suas atividades com Victor trabalhou: desenvolvimento intelectual, sensorial e afetivo. Ele também se dedicou à educação de crianças surdas, procurou as etiologias da surdez, e publicou a obra "*Tratando das enfermidades do ouvido e da audição*" (1821).

Edward Seguin (1812-1881) assevera que o deficiente mental é capaz de melhorar através da educação. Seguin é um médico francês do século XIX, para quem o "idiota" é um indivíduo que não sabe nada, nem deseja, nem pensa, atingindo a maior parte da incapacidade, mas é susceptível de melhorar através da educação. Em sua obra "*La idiocia y su tratamiento por el método fisiológico*" (1866), mostra a relação entre a atividade sensorial e o pensamento, e, apresenta programas de aprendizagem para desenvolver: percepção, memória, imitação, coordenação e generalização.

Finalizaremos esta breve história visual da educação com a italiana Maria Montessori (1870-1952), médica de uma clínica psiquiátrica em Roma, que entra em contato com o deficiente mental e retardo mental. E assim, ela percebeu que o atraso mental não é um problema médico, mas sim pedagógico, e organiza a escola "Ortofônica" para os tratamentos.

Seu princípio fundamental é a "espontaneidade", deixando liberdade para os jogos auto-educativos, com base na educação das sensações táteis, cenestésicas e desenho livre. Criou um material didático para trabalhar e educar sentido por sentido para assim, alcançar o desenvolvimento da inteligência.

Este método sensorial é o método analítico. O material desenvolvido que elaborou, segue sendo utilizado na educação infantil. Montessori também abriu uma escola infantil onde trabalhou com o mesmo método que utilizou com os deficientes mentais.

### **Deficiência, Discapacidade, Minusvalia e Diversidade Funcional.**

A Organização Mundial de Saúde (OMS) através da Classificação Internacional de Deficiências, Discapacidades e Minusvalia (CIDDDM, 1980) propõe uma terminologia relacionada aos conceitos de diminuição que resulta fundamental quando se trata sobre este tema (INSS 1994; Sarabia 2001; Gutiérrez 2007).

#### **Deficiência.**

Dentro da experiência de saúde, uma deficiência é qualquer perda ou anormalidade da estrutura de função psicológica, fisiológica ou anatômica. A deficiência é caracterizada pela perda ou anormalidade que podem ser temporária ou permanente, entre os quais está incluída a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda resultante de um membro, órgão, tecidos ou outras estruturas do corpo, incluindo os sistemas proprietários da função mental. A deficiência representa a exteriorização de um estado patológico, e em um princípio de doença, reflexa perturbação em nível de órgão.

### **Discapacidade.**

Uma discapacidade é qualquer restrição ou ausência (resultante de uma deficiência) da capacidade de realizar uma atividade na forma e dentro da faixa considerada normal para um ser humano. Ou seja, A discapacidade é caracterizada por excessos ou deficiências no desempenho e comportamento em uma atividade de rotina regular, que pode ser temporária ou permanente, reversível ou irreversível, progressiva ou regressiva. As discapacidades podem surgir como uma consequência direta da deficiência ou como uma resposta do próprio indivíduo e, sobretudo a nível psicológico, deficiência física, sensorial ou de outro tipo. A discapacidade representa a objetivação de uma deficiência e, como tal, reflete as alterações em nível do indivíduo.

### **Minusvalía.**

A *minusvalía* é uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, consequência de uma deficiência ou de uma discapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que é normal para qualquer pessoa (dependendo da idade, sexo ou fatores sociais e culturais). A minusvalía está relacionada com o valor atribuído à situação ou experiência de um indivíduo quando ele se afasta da norma. Se caracteriza, pela discordância entre o rendimento e o estatus do indivíduo e as expectativas do próprio sujeito ou do grupo particular à qual ele pertence. A minusvalía representa, portanto, a socialização de uma deficiência ou discapacidade, e como tal, reflete consequências culturais, sociais, econômicas e ambientais, que para o indivíduo se derivam decorrente da presença e da deficiência e da discapacidade.

**Deficiência** = é um transtorno a nível orgânico.

**Discapacidade** = perda de uma capacidade.

**Minusvalía** = perda de um valor social.

### **Diversidade Funcional.**

O termo mulheres e homens com diversidade funcional foi proposto e começou a ser utilizado no *Fórum da vida Independente em Janeiro de 2005* (o Fórum de Vida

Independente em Espanha herda o Movimento Internacional de Vida Independente, nascido na Universidade de Berkeley, após a guerra no Vietnã).

Entendemos que esta é a primeira vez na história e no mundo que se propõe uma mudança, esta é uma proposta a uma terminologia não negativa sobre diversidade funcional, sendo que esta proposta é exclusivamente para mulheres e homens com diversidade funcional. O termo consiste em quatro palavras, e isso torna a priori mais complexa de utilizar, pois, o termo pretende substituir: pessoas com discapacidade para pessoas com diversidade funcional. No entanto, a experiência tem demonstrado que, em um tempo muito curto, as mulheres e os homens que aceitam o termo, o utilizam tanto em forma escrita como falada com fluidez e naturalidade, tendo o mesmo cunho o acrônimo a sigla: P.D.F., a partir das iniciais de cada palavra (Pessoa com Diversidade Funcional). Para aqueles que têm essa visão, então, "a diversidade funcional" não seria um termo alternativo para "deficiência", mas um termo para se referir ao fato de que, entre os membros da sociedade (ou de um grupo social particular) cada um tem certas capacidades, o qual cria uma diversidade que (como o resto de diversidades) devem ser gestionada de modo que não sejam produzidas (ou, que em seu caso se corrija) exclusões ou discriminações.

#### **Aspectos pedagógicos, cognitivos e de comunicação das dificuldades educativas.**

Aspectos pedagógicos das dificuldades educativas.

As práticas pedagógicas é um processo de comunicação entre professores e alunos destinados a produzir aprendizagem, através de mensagens recíprocas em um determinado meio. Nem sempre os processos pedagógicos resultam na aprendizagem esperada explicitamente. Mas, sempre tem alguns resultados, que incluem a totalidade ou parte da aprendizagem prevista e outras imprevistas. A definição das dificuldades educativas em função das características dos alunos individualmente considerados, e a conceituação da resposta educativa na forma de ensino especializado, e segregada ao sistema de ensino regular, implica muitas vezes que as respostas das necessidades especiais dependem "apenas" da provisão de recursos e que estes, sejam utilizados exclusivamente para os alunos com necessidades educativas especiais. "Quando as dificuldades educativas são atribuídas a déficits dos estudantes, o que acontece é que, deixam de considerar as barreiras para à aprendizagem e à participação que existem em todos os níveis de nossos sistemas de educação e se inibem as inovações na cultura, nas políticas e nas práticas escolares que minimizem as dificuldades educativas para todos os alunos" (Booth e Ainscow, 2002, pp. 20-22).

Dificuldades Cognitivas.

As funções cognitivas são aqueles processos mentais que nos permitem raciocinar, pensar e resolver problemas. Eles incluem habilidades tais como a compreensão e o uso da linguagem; e ainda: focalizar, manter e dividir a atenção; reconhecer objetos,

classificar e localizá-los no espaço; aprender e recordar informações novas; planejar, implementar e monitorar nossas próprias atividades; resolver problemas, etc. Essas habilidades variam de forma natural entre as distintas pessoas, cada um de nós temos nossos próprios pontos fortes e fracos. O funcionamento cognitivo é considerado normal se as nossas competências nos permitem manejarmos de uma forma adequada nas atividades da vida diária. Existem muitos fatores que podem afetar a atividade do cérebro, tais como: o stress, cansaço, depressão, o consumo elevado de álcool, uma nutrição insuficiente, algumas enfermidades e alguns remédios. Por ocasiões, esta implicação pode ser temporária, como no caso do cansaço, mas em outros casos pode causar alterações permanentes em nossas capacidades cognitivas.

#### Dificuldades de Comunicação.

Poderíamos aceitar que duas pessoas se comunicam quando, com o propósito generativo, se transmitem informações que percebe com atenção, acompanhando chaves para interpretar corretamente. Certamente, junto a sintonia cognitiva, cabe esperar também uma dose de empatia emocional, de modo que, aqueles que realmente se comunicaram deixaram certo relato de algum traço uns em outros, e etc. Claro que, quando não há confiança, interesses e objetivos comuns, etc., não se pode esperar ter uma boa comunicação, e isso acontece em poucas relações interpessoais, incluindo as hierárquicas nas empresas. A comunicação pode ser definida como o processo pelo qual a informação pode ser transmitida a partir de uma entidade para outra. Os processos de comunicação são símbolos e interações mediadas entre pelo menos dois agentes que compartilham um mesmo repertório de signos e apresentam regras semiótica comuns.

O funcionamento das sociedades humanas é possível graças a comunicação. Esta, consiste no intercâmbio de mensagens entre os indivíduos que podem ter uma conotação verbal ou não-verbal. Os seres humanos são seres essencialmente "sociais" no sentido de que passamos a maior parte de nossas vidas com as outras pessoas. Por isso, é importante aprender a entender-se uns com os outros, e funcionar corretamente em situações sociais. Certas habilidades de comunicação nos ajudar a melhorar as relações interpessoais. Ou seja, comunicação é uma palavra derivada do termo latino "*communicare*", que significa "partilhar", ação e efeito de se comunicar. Em um sentido muito amplo pode ser considerado como um princípio universal de inter-relação a múltiplos níveis: biológico, psicológico, sociológico, cosmológico (...) geralmente centra-se no âmbito da existência humana em suas várias conexões com a realidade circundante, bem como as distintas atividades que com ela se mantem.

Qualquer ato comunicativo visto isoladamente parece um ato simples, mas é provavelmente uma das atividades mais complexas do homem, isso envolve um esforço coordenado entre o cérebro, tórax, estômago, boca, língua, lábios e cordas vocais, apoiados pelo sistema respiratório. Para alguns, a comunicação humana, a troca de mensagens, está matizada por elementos subjetivos do tipo emocional,

simbólico, imaginativo e ideológico, que lhe conferem a seu caráter específico e distinguem a diferença de informação. Aquisição de linguagem requer o estabelecimento gradual de associações específicas, mas não se sabe como se organizam as relações entre palavras em mecanismos muito complexos capazes de ser ativados por diversos estímulos para fazer arranjos diferentes de tais palavras, com seqüências de velocidades e graus de eficiência, que nos permitem pensar e resolver problemas e comunicarmos através da linguagem verbal, a escrita e a mímica.

Normalmente, com a estimulação necessária, as habilidades de comunicação são desenvolvidas seguindo um padrão: balbuciando aos seis meses, e as primeiras palavras ao um ano, tendo um vocabulário de cinco palavras aos 18 meses, e frases de duas palavras aos dois anos, e falando frases completas aos três anos de idade. Aos cinco anos, espera-se que as crianças distinguiam e usem tempos verbais e possam partilhar experiências; e aos dez anos é quando adquirem um domínio quase completo da linguagem. Para este efeito, é necessário que a criança ouça claramente o que está sendo dito, que não haja nenhuma alteração em suas habilidades físicas para falar, e nas conexões neurológicas, pois estas lhe permitem a compreender o que está sendo dito. Uma deficiência em qualquer uma destas áreas cerebrais podem isolar as interações cognitivas e sociais normais. De acordo com Rutter (2006) existem quatro áreas onde se centra as consequências das alterações da linguagem: atividades lúdicas, capacidade pra ler, desenvolvimento emocional e social, processos do pensamento. E estas áreas consistir em acompanhar seu desenvolvimento, e assim, estar evitando possíveis transtornos de linguagem futura. Pois no caminho de inclusão e do respeito, aqueles que apresentam alguma dificuldade para aprender vêm à requerer recursos especiais, para que tenha um bom desenvolvimento nos processos cognitivos sem apresentar problema ou sintoma na situação de aprendizagem.

### **Inclusão.**

A origem da ideia de inclusão se situa no fórum internacional da UNESCO que há marcado pautas no campo educativo no evento realizado na cidade de Vientiane em 1990, na Tailândia. Onde se promoveu a ideia de uma educação para todos, que oferece satisfação das necessidades básicas de aprendizagem a tempo que desenvolva o bem-estar individual e social de todas as pessoas dentro do sistema de educação formal. Não há um consenso entre os autores mais representativos deste movimento, onde se destacam (Ainscow (2001; Arnaiz, 2003; Dyson, 1999; Stainback & Stainback, 1999), já que cada um tem sua própria visão sobre o mesmo. Por exemplo, podemos encontrar definições tão diferentes e clarificadoras como nos mostra Ainscow (2001, p. 44), "uma escola que não só aceita a diferença, mas que aprende com ela", ou a forma que define Stainback e Stainback (1999, p. 21-35), que: "é aquele que educa a todos os alunos em uma escola ordinária." Dessa forma, onde parecem estar de acordo todos os autores, é quando reforçam a importância da socialização, incluindo o conceito de "amizade" para evitar o isolamento destes jovens como garante Cuomo e Imola (2011). A inclusão é um movimento mundial de

luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Onde é apreciada a contribuição, trata-se de acercarmos a particularidade de "pesquisa-ação em relação à realização dos objetivos relacionados com a autonomia e a independência das pessoas com necessidades especiais". Cuomo e Imola (2011), nos propõe que, consideremos que uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade.

### **Bibliografía.**

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Albericio, J. J. (2000). Las agrupaciones flexibles. *Aula de Innovación Educativa*. Nº 90; pp. 54-57.
- Alcudia, R. y otros (2001). *Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Beltrán, J. et al. (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Gimeno, J. (1999B). La diversidad y sus prácticas (II). *Aula de Innovación Educativa*. Nº 82; pp. 73-78.
- González, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Archidona: Aljibe.
- Jiménez, B. (Coord.) (1991). *Necesidades educativas especiales*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- López, A.M. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Pallarés, J. J. (2000). *Estrategias para la atención a la diversidad*. Huelva: Hergué Editorial.
- Santos, M. A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 311; pp.76-80.
- Varios (2002). *La respuesta a la diversidad desde la orientación psicopedagógica*. Huelva: Hergué